



Savolainen Roosa

Varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta (Roosa Savolainen)

Pro gradu -tutkielma, 66 sivua, 1 liitesivua

Toukokuu 2019

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsityksiä työnkuvaansa kuuluvasta pedagogisesta johtamisesta. Lisäksi tavoitteena on kuvata, millainen merkitys koulutuksella ja työuran alkuvaiheella on noviisiopettajien pedagogiseen johtamiseen. Tutkimuskysymys on: Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen noviisiopettajilla on pedagogisesta johtamisesta?

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on muodostunut fenomenografisen tutkimusmetodin mukaisesti aineistopohjaisesti. Tarkastelen siinä varhaiskasvatuksen noviisiopettajuutta, pedagogisen johtamisen ja pedagogisen johtajuuden käsitteitä sekä pedagogista johtamista varhaiskasvatuksen opettajan työssä.

Tutkimukseni tutkii varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsityksiä, minkä vuoksi tutkimusmetodiksi valikoitui käsityksiä tutkiva fenomenografia. Tutkimusaineisto koostuu viiden varhaiskasvatuksen noviisiopettajan haastatteluista, jotka on analysoitu fenomenografisen analyysimallin mukaisesti. Analyysin päätuloksena muodostui kuusi kuvauskategoriaa, jotka ovat 1) pedagogisen johtamisen käsite, 2) koulutuksen ja työuran alkuvaiheen merkitys pedagogiseen johtamiseen, 3) pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta, 4) pedagoginen johtaminen on tiimin johtamista, 5) pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyön ja tuen kautta ja 6) varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisena johtajana.

Tutkimukseni tuloksista voidaan havaita, että varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsitys pedagogisesta johtamisesta on laaja-alainen. Pedagoginen johtaminen tapahtuu varhaiskasvatuksen opettajan työssä lähes koko ajan. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtamiseen kuuluu vastata siitä, että pedagoginen toiminta on varhaiskasvatuksen toiminnan taustalla läsnä koko ajan. Tutkimuksessani ilmeni, että pedagoginen johtaminen ei ole aivan selkeä kaikille noviisiopettajille. Erityisesti käsitteen epäselvyys nousee esille. Lisäksi tuloksissa korostuvat koulutuksen ja sieltä saadun tiedon merkitys ja työuran alkuvaiheen positiiviset ja haastavat kokemukset.

Avainsanat: varhaiskasvatus, noviisiopettaja, pedagoginen johtaminen, fenomenografia

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Teoreettinen viitekehys | 7 |
| 2.1 | Varhaiskasvatuksen noviisiopettaja | 7 |
| 2.2 | Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus | 10 |
| 2.3 | Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä..... | 11 |
| 3 | Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmät | 17 |
| 3.1 | Fenomenografinen tutkimus | 17 |
| 3.2 | Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä | 21 |
| 3.3 | Fenomenografinen aineiston analyysi | 25 |
| 4 | Tutkimustulokset..... | 33 |
| 4.1 | Pedagogisen johtamisen käsite..... | 33 |
| 4.2 | Koulutuksen ja työuran alkuvaiheen merkitys pedagogiseen johtamiseen | 34 |
| 4.3 | Pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta | 38 |
| 4.4 | Pedagoginen johtaminen on tiimin johtamista | 42 |
| 4.5 | Pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyön ja tuen kautta | 45 |
| 4.6 | Varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisena johtajana | 47 |
| 5 | Lopuksi | 52 |
| 5.1 | Tutkimuksen yhteenveto, johtopäätökset ja pohdinta | 52 |
| 5.2 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 58 |
| | Lähteet | 61 |
| | Liitteet | 67 |

1 Johdanto

Suomalainen varhaiskasvatus on viime vuosina kokenut monenlaisia muutoksia. Muutaman viime vuoden aikana varhaiskasvatus on saanut uuden Varhaiskasvatuslain (2018/504) ja varhaiskasvatusta velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (2016/2018). Uusi varhaiskasvatuslaki (2018/504) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) painottavat entistä enemmän varhaiskasvatuksen pedagogiikan merkitystä ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluu toimiminen tiiminsä pedagogisena johtajana (Fonsén, 2014, 194). Mutta mitä tämä pedagoginen johtaminen on? Käsitteistö varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta on moniselitteistä ja kirjavaa, eikä tähän liittyviä käsitteitä ole määritelty yksiselitteisesti edes tutkimuskirjallisuudessa (Heikka & Waniganayake, 2011, 499).

Varhaiskasvatuksen johtamista pedagogisen johtamisen näkökulmasta on tutkittu 2000-luvulla. Fonsén (2014) on tehnyt väitöskirjatutkimuksen pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa, jossa tutkimusaineisto on kerätty varhaiskasvatuksen pedagogiikan vastuuhenkilöiltä. Heikka (2014) on puolestaan omassa väitöskirjassaan tutkinut jaettua johtajuutta ja pedagogista johtajuutta, jossa tutkimusaineisto on kerätty eri johtajuustasoilla toimivien varhaiskasvatuksen osapuolten keskusteluista. Kansainvälisesti pedagogista johtamista on tutkinut erityisesti Sergiovanni 2000-luvun taitteessa ja Waniganayake 2010-luvun taitteessa yhdessä suomalaisten tutkijoiden Heikan ja Halttusen kanssa. Silti varhaiskasvatuksen johtajuudesta ja erityisesti pedagogisesta johtajuudesta tehdyt tutkimukset ovat hyvin vähäisiä (mm. Soukainen, 2015).

Pro gradu -tutkielmassani olen kiinnostunut työuran alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä heidän työnkuvaansa kuuluvasta pedagogisesta johtamisesta. Kiinnostus tutkia aihetta nousi maisterivaiheen koulutuksen yhteydessä. Pedagoginen johtamisen -käsite tuli konkreettisesti esille ja käsite määriteltiin vasta maisterivaiheen johtajuuteen liittyvällä kurssilla. Koen, että oma käsitys varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamasta pedagogisesta johtamisesta olisi ollut puutteellinen kandin koulutuksen pohjalta. Tästä syystä oma mielenkiinto heräsi siihen, mitä työuran alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat työhönsä kuuluvasta pedagogisesta johtamisesta ja minkälainen käsitys pedagogisesta johtamisesta heillä on. Lisäksi tutkimusaihe on itselle henkilökohtainen: olen työuran alussa oleva varhaiskasvatuksen noviisiopettaja, joten pohdin pedagogista johtajuutta omassa työssäni.

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten pedagoginen johtaminen ymmärretään ja miten se nähdään osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä erityisesti työuran alkuvaiheessa. Tarkoitukseni on kuvata sitä, millaisena varhaiskasvatuksen noviisiopettajat näkevät pedagogisen johtamisen työssään. Useat pedagogisen johtamisen tutkimukset ovat kohdistuneet päiväkodin johtajiin tai tutkimuksiin on osallistunut laajasti tutkittavia eri varhaiskasvatuksen ammattilaisia, kuten varhaiskasvatuksen opettajat, päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen johtajat (esim. Fonsén, 2014). Varhaiskasvatuksen alueella ei ole juurikaan tutkittu varhaiskasvatuksen opettajien työhön kuuluvaa pedagogista johtamista, vaikkakin pedagoginen johtaminen on osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Tutkimukseni tarkoituksena on paikata tätä tutkimuskentän puutetta ja tuoda esille erityisesti työuran alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä heidän kokemasta pedagogisen johtamisen merkityksestä. Lisäksi tutkimukseksi tavoitteena on ilmentää sitä, miten työuran alkuvaiheessa pedagoginen johtaminen kentällä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ilmenee ja miten koulutus on vaikuttanut pedagogisen johtamisen käsitteen ymmärtämiseen.

Koska aikaisempia tutkimuksia varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisesta johtamisesta on niukasti, pohjautuu teoreettinen viitekehys tutkimukseni aineistosta ilmenneisiin tuloksiin sekä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtamisesta. Kirjallisuudesta nousseet näkökulmat ovat yhdistetty mahdollisuuksien mukaan varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaan pedagogiseen johtamiseen. Lisäksi tutkimukseni tutkimuskirjallisuutena käytän pitkälti kansallisia tutkimuksia. Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettajuus sisältävät kansainvälisesti hyvinkin erilaisia käsityksiä suomalaisen näkemykseen verrattuna. Tämä osaltaan rajasi tutkimuskirjallisuuden käyttöä tutkimuksessani.

Tutkimus on rajattu työuran alkuvaiheessa oleviin varhaiskasvatuksen opettajiin eli noviisiopettajiin. Noviisiopettajilla tässä tutkimuksessa tarkoitan varhaiskasvatuksen opettajia, jotka ovat olleet alan töissä maksimissaan viisi vuotta. Näin ollen tutkimukseni ulkopuolelle rajautuvat ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka ovat työskennelleet pidempään varhaiskasvatuksen opettajina. Tätä rajausta perustelen sillä, että viiden ensimmäisen vuoden aikana muistaa vielä kokemukset siitä, millaista työuran alkuvaihe on ollut pedagogisen johtamisen näkökulmasta.

Tutkimukseni etenee tämän johdantona toimivan ensimmäisen luvun kautta teoreettiseen viitekehukseen, joka on tutkimukseni toinen luku. Teoreettinen viitekehys muodostui fenomenografiselle tutkimukselle ominaisesti aineiston analyysin pohjalta. Siinä pohjustan varhaiskasvatuk-

sen noviisiopettajuutta, pedagoginen johtajuus ja pedagoginen johtaminen -käsitteiden määritelmiä sekä pedagogista johtamista varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Tämän jälkeen kolmannessa luvussa tuon esille tutkimukseni lähestymistavan ja tutkimusmenetelmät. Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana on fenomenografinen tutkimusote. Tutkimusaineistoni koostuu viiden varhaiskasvatuksen noviisiopettajan haastattelusta, jotka on toteutettu teemahaastatteluna. Neljännessä luvussa esitän tutkimuksen aineiston analyysistä saadut tutkimustulokset, jonka jälkeen viidennessä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä. Lisäksi tuon esille eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä sekä jatkotutkimusaiheita.

2 Teoreettinen viitekehys

Nivala (2002, 189) on todennut, että pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus ovat yhteydessä siihen, mitä yleisesti johtajuudella ja johtamisella ymmärretään tarkoittavan. Käsitteen määrittelyn kautta ilmennetään sitä, millaisena ilmiö ymmärretään (Nivala, 2002, 189). Pedagoginen johtaminen on keskeinen käsite tutkimuksessani, joten tutkimukseni kannalta on merkityksellistä määritellä ja ymmärtää pedagoginen johtaminen. Pedagogista johtamisen yhteydessä puhutaan usein pedagogisesta johtajuudesta ja näitä käsitteitä käytetään joissakin yhteyksissä päällekkäin. Niillä tarkoitetaan kuitenkin erilaisia asioita eri tilanteissa. (af Ursin, 2012, 79) Tästä syystä tuon tutkimuksessani esille näiden käsitteiden määritelmät ja erot. Tutkimus keskittyy varhaiskasvatuksen noviisiopettajien pedagogiseen johtamiseen, joten sen vuoksi keskeistä on tuoda esille, miten aikaisemmissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtaminen ymmärretään. Tutkimukseni aineisto on kerätty varhaiskasvatuksen noviisiopettajien haastatteluista, joten noviisiopettaja-käsitteen määrittely ja varhaiskasvatuksen opettajuuden avaaminen on tutkimuksen kannalta keskeistä.

2.1 Varhaiskasvatuksen noviisiopettaja

Käytän tutkimuksessani työuran alkuvaiheessa olevasta varhaiskasvatuksen opettajasta käsitettä *noviisiopettaja*. Suomenkielessä muita käytettäviä käsitteitä ovat muun muassa *nuori opettaja*, *aloitteleva opettaja*, *uusi opettaja* ja *vastavalmistunut opettaja*. Näitä käsitteitä on suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetty toistensa synonyymeina. Valitsin *noviisiopettaja* käsitteen tutkimukseeni, koska käsitettä on käytetty väitöskirjatasoisissa kansallisissa tutkimuksissa (kts. Blomberg, 2008). Näin ollen noviisiopettaja-käsite on tieteelliseen tutkimukseen sopiva käsite. Lisäksi käsite noviisiopettaja on nimityksenä lyhyt ja selkeä tekstin luettavuuden kannalta.

Työuransa alussa olevaa opettajaa kutsutaan siis noviisiopettajaksi (Berry, 2009; Blomberg, 2008; Fantilli & McDougall, 2009; Liston, Whitcomb & Borko, 2006). Siitä, miten noviisiopettaja määritellään, ei ole olemassa täysin yhtenäistä käsitystä tutkimuskentällä. Sekä Berry (2009, 20) että Fantilli ja McDougall (2009, 815) määrittelevät noviisiopettajaksi opettajan, joka on työskennellyt alle kolme vuotta opettajana, kun taas Liston, Whitcomb ja Borko (2006) puolestaan ajattelevat, että noviisiopettajaksi voidaan kutsua opettajaa, joka on työskennellyt alle viisi vuotta työelämässä opettajana. Lisäksi osa tutkimuksista, jotka käsittelevät noviisiopettajia, kohdistuu tutkimaan opettajien ensimmäistä työvuotta, jolloin noviisiopettajaksi

voidaan kutsua ensimmäistä työvuotta opettajana toimivaa opettajaa (esim. Blomberg, 2008, Hebert & Worthy, 2001). Näiden tutkimusten pohjalta voidaan yleisesti ajatella, että noviisiopettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka on ensimmäisiä vuosia työelämässä kouluttautumisen jälkeen. Tämä määritelmä on käytössä tutkimuksessani.

Opettajan ammatin alkuvaihetta kutsutaan induktiovaiheeksi (Jokinen ym., 2012, 28). Opettajan ammatissa induktio voidaan jakaa Achinsteinin ja Athanasesin (2006, 5-6) mukaan kolmeen käsitteeseen. Ensimmäisen käsitteen mukaan induktio on ainutlaatuinen yksilön siirtymävaihe opiskelijasta opettajaksi. Toiseksi induktio-käsite kuvaa ajanjaksoa, jolloin profession normeihin yksilö sosiaalistuu. Kolmanneksi käsitteellä viitataan monipuoliseen systeemiin, jolla tuetaan yksilön ammatillista kehittymistä ensimmäisten työvuosien aikana. (Achinstein & Athanases, 2006, 5-6.) Tutkimuksessani induktiovaihe on noviisiopettajien opettajuuden kehittymisen vaihe, jossa opettajaksi kasvetaan ja oma käsitys omasta opettajuudesta alkaa muodostumaan. Lisäksi tuen saaminen nähdään opettajaksi kasvamisessa merkityksellisenä.

Tutkimuksessani noviisiopettajaksi kutsutaan varhaiskasvatuksen opettajia, jotka ovat olleet työelämässä enintään viisi vuotta. Työuran alkuvaiheessa olevalle noviisiopettajalle työelämään siirtyminen voi tuntua haastavalta, sillä siirtyminen työelämään on jyrkempi kuin monissa muissa ammateissa. Tämä johtuu siitä, että noviisiopettajalla on samanlainen sekä pedagoginen että juridinen vastuu kuin opettajalla, joka on toiminut vuosikymmeniä opettajana. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä, 2012, 27.) Noviisiopettajilta vaaditaan sellaisia kykyjä ja tietoja, jotka opettajalla pitäisi olla heti uran alussa, mutta ne voidaan saavuttaa vain työtä tekemällä (Blomberg, 2008, 50). Työuran alku nähdään koulutuksen saaman teorian tiedon ja työelämässä tapahtuvan käytännön kohtaamisena. Silloin noviisiopettajille ei ole luonnollisesti vielä kertynyt tarvittavaa opettajakokemusta. Toisaalta tutkijana näen, että noviisiopettajat voivat olla hyvinkin tietoisia työtehtävästään ja työssä vaadittavista taidoista. Vaikka noviisiopettajat ovat vasta työuran alussa, he voivat olla yhtä ammattilaisia kuin kokeneemmat työntekijät.

Siirtyminen työelämään nähdään uran haavoittuvimpana vaiheena, jossa työelämän haasteet ja koulutuksesta saadut valmiudet kohtaavat (Blomberg, 2008, 55.) Noviisiopettajalle saattaa työuran alussa muodostua eräänlainen näyttämisen tarve työssä pärjäämisen osoittamiseksi. Opettajan työn alkuvaiheeseen liittyy paljon sellaisia asioita, joita koulutuksessa ei ole käsitelty. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010, 15.) Noviisiopettajan tulisi päästä hyödyntämään tuoretta

tietoa ja innostavaa asennettaan yhteisössä, jossa mahdollisesti on kangistuttu vanhoihin tapoihin. Tämä ei ole aina helppoa, sillä vanhojen tapojen muuttaminen voi tuntua opettajista vaikealta. (Kaikkonen, 2004, 41; Kari & Heikkinen, 2002, 46-47.) Tullakseen osaksi koulukulttuuria ja koulun käytänteitä noviisiopettajalta vaaditaan hyvää sosiaalista lukutaitoa: kuinka tulla osaksi työyhteisöä ilman että joutuu luopumaan yksityisyydestä ja omista ajatuksista. Noviisiopettajan oman paikan hakeminen lähtee usein työyhteisössä kokeilemalla. (Kari & Heikkinen, 2001, 46-47.) Induktiovaihe vaikuttaa keskeisesti siihen, millaiseksi muodostuu suhde työhön (Onnismaa, Tankokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 204).

Varhaiskasvatuksen opettaja on kelpoisuusvaatimukset täyttävä varhaiskasvatuksen ammattilainen. Varhaiskasvatuksen kelpoisuusvaatimuksena on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai ennen 31.7.2023 valmistuneet sosionomit, jotka ovat suorittaneet lastentarhanopettajan kelpoisuuden tuottamat opinnot. (Varhaiskasvatustutkimuslaki 2018/504, 26§; 75§.) Varhaiskasvatuksen opettajalla on ”kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 18). Hän vastaa lapsiryhmänsä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta ja arvioinnista. Lisäksi työhön kuuluu suunnittelu ja toiminnan toteuttaminen moniammatillisesti yhdessä lastenhoitajien, erityisopettajien ja muiden varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta. Lisäksi opettajan työnkuvaan kuuluu tuen tarpeiden havaitseminen ja tuen suunnittelu, antaminen ja arviointi yhteistyössä moniammatillisen tiimin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 10, 18.)

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen noviisiopettajuuden käsite määrittyy sekä yksilön että yhteiskunnan kautta (Luukkainen, 2004, 91). Opettajuuden kehittymisprosessiin jokainen opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan ja persoonallaan, mikä näkyy henkilökohtaisena opettajuuden kehittymisenä. Opettajuuden kehittymiseen vaikuttaa myös yhteiskunta, joka määrittää opettajuudelle tietyt rajaehdot sekä mahdollistaa kouluttautumisen. Lisäksi opettajuus nähdään rakentuvan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten työyhteisön keskustelutilanteissa, joissa luodaan yhteisiä arvoja ja tavoitteita työyhteisön toiminnalle.

2.2 Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus ja *pedagoginen johtaminen* ovat suomalaisessa keskustelussa vakiintuneita käsitteitä (af Ursin, 2012, 79) ja ne ovat yhteydessä toisiinsa. Pedagogista johtamista ja pedagogista johtajuutta käytetään joissakin yhteyksissä päällekkäisinä käsitteinä. Niillä tarkoitetaan kuitenkin erilaisia asioita eri tilanteissa. Nämä käsitteet eivät ole yksiselitteisiä ja niihin liitetään erilaisia määritelmiä eri käsitteiden käyttäjien kesken. (af Ursin, 2012, 79.) Sekä pedagoginen johtajuus että pedagoginen johtaminen ovat moniselitteisiä niin ilmiönä, käsitteenä kuin toimintana (Fonsén, 2014, 183; Nivala, 2002, 189). Nivala (2002, 189) tuo esille, että pedagogista johtajuutta käytetään, kun puhutaan ilmiötasoisesti tai yleisellä tasolla, kun taas pedagogista johtamista käytetään puhuttaessa konkreettisesta toiminnasta.

Keskustelu pedagogisesta johtajuudesta nousi Suomessa vahvasti esille 2000-luvun taitteessa (Nivala, 2002, 193). Pedagoginen johtajuus -käsite on kuitenkin esiintynyt opetuksen ja kasvatuksen kentällä huomattavasti aikaisemmin (Nivala, 2002, 193), esimerkiksi vuonna 1976 Suomen kunnallislitto julkaisi Toivosen toimittaman teoksen ”Koulun pedagoginen johtaminen”. Pedagoginen johtaminen on kasvatuksen kentällä perinteisesti liitetty koululaitoksen ja opetus-toiminnan johtamiseen (Kyllönen, 2011, 73; Taipale, 2004, 72). Pedagogisen johtamisen tavoitteeksi on määritelty opetussuunnitelman varmistaminen sekä kasvatukselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Sisältö pedagogiseen johtamiseen tulee sekä opetussuunnitelmasta ja sen toteutumisesta, mutta lisäksi yhteiskunnallisista muutoksista ja pedagogisista virtauksista. (Kyllönen, 2011, 73.) Pedagoginen johtajuus sisältää myös ihmisten ja asioiden johtamiseen liittyvän osa-alueen (Kyllönen, 2011, 70).

Af Ursin (2012) määrittelee pedagogisen johtamisen pedagogisen perustehtävän johtamisena. Hänen mukaansa pedagogista johtamista on pääsääntöisesti käytetty opetus- ja kasvatustutkimuskirjallisuudessa. (Af Ursin, 2012.) Parrila (2011, 84) tuo esille, että pedagoginen johtaminen liitetään perinteisesti niiden esimiesten osaamisalueeseen, jotka toimivat kasvatustalalla. Viimeisen kymmenen vuoden aikana pedagogiseen johtamiseen on kiinnostuttu laajemmalti myös muilla toimialoilla. Pedagoginen johtaminen nähdään keskeisenä tekijänä organisaation menestymiselle. Sen avulla tuetaan henkilöstön oppimista ja elinikäistä kehittymistä. (Parrila, 2011, 84.)

Pedagoginen johtaminen nähdään laadullisena käsitteenä (Ärlestig & Törnsen, 2014, 866). Moninaisten johtajuusnäkökulmien sisällä pedagoginen johtajuus ei ole ilmiönä yksiselitteinen.

Kun pedagogista johtamista katsotaan kokonaisvaltaisesti, nähdään se koko organisaatiossa yhteisön toimintana, ja erityisesti vuorovaikutuksellisenä toimintana, joka liittyy osaamisen ja kasvupotentiaalin kasvattamiseen. Sekä pedagogiikan johtaminen että johtajan toimintaan liittyvät toimet voidaan erottaa pedagogisen johtajuuden sisältä. (Fonsén, 2014, 35.) Af Ursin (2012) näkee pedagogisen johtajuuden minkä tahansa toimialan johtamisena. Siinä näkökulma johtajuuteen on yhteinen oppimisprosessi koko henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. (af Ursin, 2012.) Taipaleen (2004, 217) mukaan päästäkseen pedagogiseen johtamiseen tarvitaan pedagogista johtajuutta. Jotta pedagoginen johtaminen on onnistunutta, edellyttää se tietoisuutta pedagogiseen johtamiseen liittyvistä asioista (Nivala, 2002, 199).

Tutkimuksessani puhutaan pääsääntöisesti pedagogisesta johtamisesta ja se nähdään toteutuvan konkreettisenä toimintana (ks. Nivala, 2002). Tutkimuksessani on tarkoitus ilmentää sitä, mitä pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä konkreettisesti on: millaisena varhaiskasvatuksen opettajien toteuttama pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa näyttäytyy ja millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisesta johtamisesta. Käytännön toiminnassa näkyvät asiat ovat keskeisiä.

2.3 Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä

Viime vuosina varhaiskasvatuksessa on tehty johtajuustutkimuksia, joissa pedagoginen johtajuus on korostunut ja joissa on pyritty käsitteellistämään pedagogista johtamista selkeämmäksi (esim. Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016; Soukainen, 2015; Fonsén 2014). Pedagoginen johtaminen on keskeinen vaikuttaja nykyajan varhaiskasvatuksen päätöksenteossa (Waniganayake, Cheeseman, Fenech & Shepherd, 2017, 101). Pedagoginen johtaminen tulisi Heikan ja Waniganayaken (2011) mukaan nähdä yhtenä osa-alueena varhaiskasvatuksen johtamisessa. Pedagogista johtajuutta ei voida siis tarkastella erillisenä osana varhaiskasvatuksen johtajuudesta. (Heikka & Waniganayake, 2011.) Pedagoginen johtajuus nähdään laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen takaajana, sillä pedagoginen johtajuus rakentuu laaja-alaisesti johtajuuden eri osa-alueista (Fonsén, 2014, 183). Pedagogista laatua tavoitellaan varhaiskasvatuksessa pedagogisella johtajuudella, joka pitää sisällään ilmiön eri tasoja (Fonsén, 2014, 194). Pedagoginen johtajuus tulee nähdä opetussuunnitelmallisen pedagogisen työn johtamisen sijaan laajempänä ilmiönä (Fonsén, 2014, 194). Pedagogisen johtajuuden ilmiön teoreettinen tausta rakentuu arvoista, kontekstuaalisesta johtamisesta, organisaatiokulttuurista ja johtajuudesta, ammatillisuus johtajuudessa sekä substanssin hallinnasta (Fonsén, 2014, 98–111).

Parrila (2011) on todennut, että varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtaminen on tavoitteellista ja suunnitelmallista pedagogiikan kehittämisen ja henkilöstön oppimisen johtamista. Pedagoginen johtaminen edellyttää monenlaista osaamista sen toteuttajalta. (Parrila, 2011, 84.) Nivala (2002) puhuu pedagogisesta johtamisesta päiväkodin johtajan näkökulmasta. Hän liittää pedagogiseen johtamiseen kuuluvan työmenetelmien kehittämisen sekä pedagogisten visioiden luomisen. Pedagoginen johtaminen sisältää arkitoiminnoissa ilmeneviä asioita, kuten pedagogisten kokousten organisoinnin. Siihen kuuluu myös pedagogisen työn dokumentointi. (Nivala, 2002, 195.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 28) puhutaan pedagogiikan johtamisesta, jonka voidaan olettaa tutkimukseni yhteydessä tarkoittavan pedagogista johtamista. Se on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden suunnitelmallista ja tavoitteellista johtamista, johon sisältyy myös arviointi ja kehittäminen. Varhaiskasvatuksessa pedagogista johtamista tarvitaan toimintakulttuurin kehittämiseen. Pedagogisen johtamisen nähdään sisältävän kaikki ne keinot, joilla luodaan edellytykset pedagogiselle toiminnalle ja henkilöstön hyville työolosuhteille, koulutuksen ja ammatillisen osaamisen hyödyntämiselle ja kehittämiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 28). Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden tärkein tavoite on laadukkaan pedagogiikan kautta syntyvä lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi (Fonsén, 2014, 194). Pedagogiseen johtamiseen keskittyminen varmistaa sen, että ollaan tietoisia lasten oppimisesta ja siitä, mikä oppimisessa on keskeistä jokaisen lapsen kohdalla (Waniganayake ym., 2017, 101).

Vaikka pedagoginen johtaminen keskeisesti liitetään päiväkodin johtajien työnkuvaan, se ei ole ainoastaan johtajan työnkuvaan määrätty tehtävä, vaan kukin varhaiskasvatuksen ammattiryhmä vastaa pedagogisesta johtamisesta oman ammattiroolin mukaisesti (Fonsén, 2014). Pedagogista johtamista koskevissa kirjoituksissa (mm. Fonsén, 2014; Sergiovanni, 1998) tuodaan esille opettajan rooli pedagogisena johtajana. Jo vuonna 1998 Sergiovanni toi esille ajatuksen, että opettajia pidetään olennaisina päätöksentekijöinä ja yksittäisten lasten pedagogiikan rakentajina (Sergiovanni, 1998). Fonsén (2014) tuo väitöskirjassaan esille, että varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagogisen johtajan asema. Varhaiskasvatuksen opettaja nähdään pedagogisena johtajana, koska hän vastaa yhden ryhmän pedagogisesta toiminnasta (Fonsén, 2014, 184).

Heikan ja Waniganayaken (2011, 510) näkemyksen mukaan pedagogiseen johtamiseen liittyy lasten oppiminen, ammattitaidon kehittäminen, koulutuksen arvot ja uskomukset ja vastuun ottaminen yhteisesti sovituista tavoitteista ja toimintatavoista. Varhaiskasvatuksen opettajilla on

merkittävä asema ottaa nämä keskustelut esille työyhteisössä ja huomioida, että toiminnassa käytetty pedagogiikka vastaa jokaisen lapsen kiinnostuksenkohteita, tarpeita ja kykyjä. (Heikka & Waniganayake, 2011, 510.) Jotta pedagogiikka voi kokonaisuudessaan painottua varhaiskasvatuksessa, tarvitsee se toteutuakseen pedagogista asiantuntemusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22).

Varhaiskasvatuslaki (2018/540, 2§) painottaa pedagogiikan merkitystä. Varhaiskasvatusta velvoittavassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään pedagogiikan käsite. Se perustuu käsitykseen lapsesta, oppimisesta ja lapsuudesta sekä määritettyyn arvoperustaan. Pedagogiikalla tarkoitetaan lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseksi ammattihenkilöstön toteuttamaa tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka perustuu erityisesti varhaiskasvatus- ja kasvatustieteelliseen tietoon. Lisäksi henkilöstön yhteinen näkemys lapsen hyvinvoinnista ja oppimisesta on keskeinen siinä, miten voidaan parhaalla tavalla edistää lasten hyvinvointia ja oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22.) Waniganayaken ym. (2017, 101) mukaan pedagogisen johtajan tulee tuoda selkeästi esille varhaiskasvatuksen pedagogiikan arvot.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta. Varhaiskasvatuksen opettajalla on ”kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 18). Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmänsä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta ja arvioinnista. Varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee ja toteuttaa toimintaa moniammatillisesti yhdessä lastenhoitajien, erityisopettajien ja muiden varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 10, 18.) Heikan ym. (2016, 291) tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien johtajuutta, joka näkyi pedagogisena vastuunottona. Tällä hetkellä Suomessa voimassa olevat varhaiskasvatuksen asiakirjat korostavat varhaiskasvatuksen opettajien roolia pedagogisena ammattilaisena. (Heikka ym., 2016, 219.) Varhaiskasvatuksen opettajia pidetään pedagogisina asiantuntijoina, joilla nähdään olevan paljon itsenäisyyttä työssä (Heikka ym., 2016, 291). Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajan työssä pedagoginen johtajuus on Kallialan (2012, 153) mukaan vastuuta vailla valtaa. Kallialan (2012) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla ei nähdä olevan valtaa pedagogisena johtajana, vaan pedagoginen johtaminen toteutuu vastuuaseman kautta. Heikka ja Waniganayake (2011, 510) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajien tulisi ottaa nykyään aktiivisempi rooli pedagogisten keskustelujen johtamisessa.

Parrila (2011) on tuonut esille pedagogisen johtajan osaamisen alueet ja moninaiset roolit. Nämä roolit on nimetty suunnan näyttäjäksi, tukijaksi, valmentajaksi ja arvioijaksi. Näiden kaikkien roolien keskeisenä tekijänä on hyvät vuorovaikutustaidot. (Parrila, 2011, 85.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysin pohjalta nämä roolit ovat keskeisenä tekijänä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan roolia.

Pedagoginen johtaja on suunnan näyttäjä, jonka tehtävänä on tiedottaa, tehdä päätöksiä ja ns. ”pitää laiva kurssissa”. Pedagogisen johtajan tehtävänä on henkilöstön ohjaaminen tiedostamaan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman merkitys toiminnan suunnittelua, toteuttamista, arviointia ja kehittämistä määrittävänä asiakirjana. Lisäksi pedagogisen johtajan rooliin kuuluu henkilöstön ohjaaminen ja heidän tiedottamisensa siitä, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden periaatteet ohjaavat ja määrittävät arjen toimintaa ja toimintaperiaatteita. (Parrila, 2011, 85.) Myös Fonsén (2014, 196) tuo esille, että hyvään pedagogiseen johtajuuteen kuuluu uuteen tutkimustietoon perehtyminen ja tämän tiedon vieminen kentän toimijoille sekä toimintaan lasten hyödyksi. Keskeinen pedagogisen johtajan rooli on yhteisen keskustelun käyminen tiimin kanssa siitä, kuinka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita toteutetaan omassa ryhmässä ryhmän lasten ja heidän huoltajien kanssa (Parrila, 2011, 85). Heikka ja Wani-ganayake (2011, 510) näkevät, että pedagogisessa johtajuudessa opettajilla on keskeinen rooli ja heillä on vastuu pedagogiikan hyödyntämisestä lapsille sopivaksi sekä vastuu ylläpitää pedagogista keskustelua tiimissä.

Fonsén (2014, 194) ja Heikka ym. (2016, 291) ovat todenneet, että pedagoginen johtaminen on varhaiskasvatuksen opettajan työtä, jossa varhaiskasvatuksen opettaja toimii moniammatillisen tiimin pedagogisena johtajana. Pedagoginen johtaja nähdään tukijana, jossa korostuu emotionaalinen kyvykkyys ja vuorovaikutustaidot. Pedagogisen johtajan tulee osata kuunnella tiimin jäseniä sekä auttaa heitä löytämään oma rooli tiimissä. (Parrila, 2011, 86.) Lisäksi tiimin johtajana varhaiskasvatuksen opettajien vastuulla nähdään olevan pedagogiikka ja opetussuunnitelmatyö tiimin tasolla. Jotta varhaiskasvatuksessa voidaan toteuttaa ja kehittää pedagogiikkaa, vaatii tämä opettajalta tiimin jäsenten johtamista viikoittaisissa tiimikokouksissa. (Heikka ym., 2016, 291.) Heikan ym. (2016, 291) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan asema tiimissä nähtiin johtajana, mutta johtoasemaa toteutettiin poikkeuksetta epäsuorasti eikä suoria käskyjä ja ohjeita muille tiimin jäsenille annettu. Varhaiskasvatus näyttäytyy kollegiaalisena, yhteisenä jaettuna työnä, mutta opettajilta kuitenkin odotetaan johtajan aseman ottamista työyhteisössä. (Heikka ym., 2016, 305.)

Pedagogisen johtajan rooliin Parrilan (2011, 86) mukaan kuuluu valmentajan rooli. Siinä pedagoginen johtaja nähdään kannustajana ja ohjaajana, jonka tehtävänä on kannustaa tiimit muutoksille ja kokeilemaan uutta. Tärkeä on saada tiimi luopumaan ”aina on tehty näin” ajatuksesta. Hyvän valmentajan piirteisiin kuuluu, että hän ei hyväksy vanhojen totuttujen tapojen toistamista pelkästään rutiinin vuoksi, vaan hän keskeisesti kyseenalaistaa rutiinit ja rohkaisee kokeilemaan uutta sopivassa määrin. (Parrila, 2011, 86.)

Näiden lisäksi pedagoginen johtaja nähdään arvioijana, jonka vastuulla on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumisen arviointi ja sen suunnittelu. Arvioijan roolin ottaminen edellyttää pedagogiselta johtajalta kykyä reflektoida ja kyseenalaistaa toimintaa sekä antaa palautetta. (Parrila, 2011, 85.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 61) arvioinnin tavoitteeksi on asetettu varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen, kehittämistarpeiden esiin nostaminen, toiminnan vahvuuksien tunnistaminen ja toiminnan kehittäminen esiin tulleiden asioiden kautta.

Fonsén (2014, 194) tuo esille, että laadukkaan pedagogiikan toteutuminen vaatii pedagogista johtajuutta, joka vaatii pedagogiselta johtajalta johtamisaamasta sekä henkilöstöjohtamiseen että varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamiseen. Johtajuus nähdään taitona ylläpitää työyhteisön toimintakykyä sekä se edellyttää kykyä ohjata henkilöstön pedagogista toimintaa tavoiteltavaa päämäärää kohti. (Fonsén, 2014, 194.) Koska varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtaminen vaatii johtajuutta, opettajan asemaa pedagogisena johtajana tulisi tukea sekä ennen työelämään siirtymistä että työelämässä (Heikka ym., 2016, 305–306).

Opettajajohtajuus liitetään varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen. Kansainvälisessä koulutuksen johtajuuskirjallisuudessa on noussut esille käsite opettajajohtajuus, jolla tarkoitetaan ensisijaisesti opettajan pedagogista johtajuutta ja pedagogista vastuuta kasvattajatiimissä ja lapsiryhmässä. Lisäksi sillä viitataan opettajan osallistumiseen koko yksikön johtajuuteen ja pedagogiikan kehittämiseen. (Heikka, 2016, 54–55.) Heikan ym. (2018) tutkimuksen mukaan opettajajohtajuutta pidettiin varhaiskasvatuksen opettajien työssä pedagogisena vastuuna. Tutkimuksen mukaan opettajajohtajuus toteutettiin suunnittelun, arvioinnin ja varmistamisen kautta, jossa pedagogiikka liitettiin sekä varhaiskasvatuksen että kunkin varhaiskasvatusyksikön tavoitteisiin. (Heikka ym., 2018.) Heikan (2016, 56) mukaan opettajajohtajuuteen liittyy vastuu pedagogiikasta, pedagogiikan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen sekä varmistaminen, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat pedagogiikkaa toteuttaessa.

Opettajajohtajuus näyttää Heikan mukaan sisältävän varhaiskasvatuksen opettajan työssä pedagogisen johtamisen, kasvattajatiimin osallistamisen ja yhteistyön ja päivittäisen pedagogiikan ohjaamisen. (Heikka, 2016, 56.)

Pedagogisten johtajien tulee ottaa johtajan rooli moniammatillisissa tiimissä (Waniganayake ym., 2017, 101). Omassa tiimissä tapahtuva pedagogisen työn johtaminen on varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluva johtamisalue. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa siitä, että toiminta on suunniteltu ja laadukasta. Keskeistä on huomioida se, minkä takia ja miksi toimitaan ja tehdään tietyllä tavalla. (Lastentarhanopettajaliitto, 2019.) Heikan ym. (2016) tutkimuksessa opettajat kokivat, että he toteuttavat pedagogista johtajuutta työssään muun muassa tekemällä pedagogisia päätöksiä sekä suunnittelemalla ja järjestämällä työtä. Lunnin ja Bishopin (2002) tutkimuksessa nousi esille, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat enemmän tiimin johtajia kuin tiimin jäseniä. Kuitenkin käytännössä varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tekevänsä yhteistyötä tiimin kanssa johtamisen sijaan, mutta johtajan roolissa he muistuttivat tiimiä siitä, mikä on toiminnan tavoite. (Lunn & Bishop, 2002, 21)

Pedagoginen johtaminen nähdään tutkimuksessani yhtenä keskeisenä osana varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtaminen käsitteessä keskeistä on käsitteen laaja-alaisuus. Tutkimukseni tulosten ja aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä on kokonaisvaltaista vastuuta toiminnasta, tiimin johtamista, yhteistyötä, laadukkaan pedagogiikan huomioimista ja toteutumisen takaamista. Varhaiskasvatuksen opettaja nähdään pedagogisena johtajana aktiivisena toimijana, koska käsitteen laajuus ilmentää sitä, että pedagoginen johtaminen vie suurimman osan varhaiskasvatuksen opettajan työajasta.

3 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää noviisiopettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluvasta pedagogisesta johtamisesta. Aihe on rajautunut juuri noviisiopettajien käsityksiin, joten keskeistä on selventää myös sitä, millainen merkitys koulutuksella ja työuran alkuvaiheella on pedagogisen johtajan roolin ottamisessa. Tutkimukseni keskiössä on varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset tutkimusaiheesta. Tutkimuskysymykseksi lopulta muotoutui:

Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen noviisiopettajilla on pedagogisesta johtamisesta?

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jossa todellisuus nähdään moninaisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 161). Kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen tunnuspiirre on laadullinen lähestymistapa, mikä korostaa todellisuuden ja todellisuudesta saatavan tiedon subjektiivista olemusta. Laadullisen tutkimuksen keskiössä on yksittäisten tapausten tarkasteleminen ja tutkimuksessa keskeistä on korostaa tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmia tutkittavasta asiasta. (Puusa & Juuti, 2011, 47.) Tutkimuksessani olen kiinnostunut käsityksistä, joten tutkimuksen metodiksi valikoitui käsityksiä tutkiva fenomenografia. Seuraavaksi tuon fenomenografisen tutkimuksellisen lähestymistavan ja analyysin, tutkimusaineiston keruumenetelmän sekä teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Lisäksi avaan tekemiäni metodologisia valintoja.

3.1 Fenomenografinen tutkimus

Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana on fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografia nähdään sekä metodisena tutkimussuuntauksena että lähestymistapana. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Martonin (1988, 144) mukaan fenomenografia on tutkimusmetodi, joka tutkii ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää, käsittää ja kokea heitä ympäröivän maailman eri ilmiötä ja puolia. Huuskon ja Paloniemen (2006, 162) mukaan fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on analysoida, kuvata ja ymmärtää ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan sitä, miten ihmisen tietoisuudessa ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu (Ahonen, 1994, 114). Tutkimuksen kohteena ei ole jokainen yksittäinen subjekti erikseen, vaan

tietyn ryhmän käsitykset ja kokemukset tavoista toimia (Niikko, 2003, 46, 48). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa kollektiivinen ymmärrys, eli tuoda esille kaikki mahdolliset tavat, joilla tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää tietyn ihmisjoukon keskuudessa ilman yksilöllistämistä (Marton & Booth, 1997, 114). Tutkimuksessani fenomenografinen lähestymistapa on luonteva valinta, sillä tutkimukseni tavoitteena on kuvata noviisiopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta.

Fenomenografisen tutkimuksen kehittäminen alkoi 1970-luvun loppupuolella Göteborgin yliopistossa Martonin tutkimusryhmässä (Järvinen & Järvinen, 2004, 83). Vuonna 1979 Martonin tutkimussuuntaus sai nimen fenomenografia, ja kaksi vuotta myöhemmin se ilmestyi ensimmäisen kerran painetussa muodossa (Marton, 1988, 141). Sittemmin fenomenografinen tutkimus on vakiinnuttanut asemansa tieteellisen tutkimuksen kentällä (Järvinen & Järvinen, 2004, 83). Martonia pidetään fenomenografisen tutkimuksen isänä (mm. Kettunen & Tynjälä, 2018, 2).

Tutkimukseni ilmiö kuvastaa noviisiopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana pidetään oletusta, että ihmiset antavat erilaisia merkityksiä samalla ilmiölle (Uljens, 1989, 10). Fenomenografinen tutkimusote ei ole kiinnostunut tutkimaan jonkin ilmiön syvintä niin sanottua oikeaa olemusta eikä myöskään havainnointi- ja ajatteluprosesseja sinänsä (Järvinen & Järvinen, 2004, 83), vaan siinä ollaan kiinnostuneita tutkimaan arkipäivän erilaisia ilmiöitä koskevia käsityksiä ja näiden käsitysten erilaisia ymmärtämistapoja (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163; Järvinen & Järvinen, 2004, 83). Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat, sillä käsitykset ovat ihmisten kesken laadullisesti eli sisällöllisesti erilaisia. Henkilöstä toiseen käsitysten viitetaustat vaihtelevat: noviisin käsitys on erilainen kuin asiantuntijan käsitys. (Ahonen, 1994, 114.) Fenomenografia perustuu lähtökohtaan, jonka mukaan tietyn ilmiön kokeminen on rajallista ja nämä kokemisen tavat ovat loogisesti toisiinsa yhteydessä (Kettunen & Tynjälä, 2018, 3). Tiedostan tutkimuksessani, että pienen tutkimusjoukon, viiden noviisiopettajan, tuottama tutkimusaineisto ja siitä saadut tulokset rajoittuvat vain heidän käsityksiinsä, jotka ovat rajallisia. Näin ollen tutkimukseni ei tuota laajaa, yleistettävissä olevaa käsitystä tutkimuksen ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on koota noviisiopettajien käsitykset yhteen ilman että vertailen niitä keskenään. Tarkoituksena on tuottaa laaja käsitysjoukko siitä, miten noviisiopettajat käsittävät pedagogisen johtamisen.

Laadullisessa tutkimuksessa usein kuvaillaan ja tulkitaan merkityssisältöjä. Ihmisten käsitykset erilaisista ilmiöistä on fenomenografian merkityssisältöjä. Ihmisten käsitykset ovat siis tulkinnan, analysoinnin ja kuvailemisen kohteena. (Uljens, 1989, 10.) Käsitys on ihmisen itselleen

jostain asiasta rakentama kuva tietyin perustein. Käsitys on ilmiönä dynaaminen, sillä ihminen voi muuttaa käsitystään useasti lyhyessäkin ajassa. Käsitys on konstruktio, jonka kautta ihminen rakentaa ja jäsentää uutta tietoa asiasta. (Ahonen, 1994, 117.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on käsitysten lisäksi tavoitteena ymmärtää ja kuvata tutkittavana olevien kokemuksia. (Niikko, 2003, 46, 48.) Näin ollen tutkimuksessani on kyse sekä noviisiopettajien käsitysten että kokemusten tutkimisesta ja ymmärtämisestä suhteessa pedagogiseen johtamiseen (ks. Niikko, 2003, 46, 48).

Tieteenfilosofiset taustaoletukset fenomenografisessa tutkimuksessa muistuttavat fenomenologiaa sekä konstruktivismia (Heikkinen, Halttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, 348). Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilö rakentaa tulkintaa tilanteista aikaisempien kokemusten, käsitysten sekä tietojensa pohjalta. Fenomenografia painottuu käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Fenomenografiassa nähdään ihminen rationaalisena olentona, joka muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä (Ahonen, 1994, 116). Fenomenografisen tutkimuksen taustalla on lähtökohdiana ajatus ihmiskäsityksestä, jossa ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa tietoisesti käsityksiä ilmiöstä ja osaa ilmaista nämä tietoiset käsityksensä (Ahonen, 1994, 121–122). Tutkimuksessani käsitän tutkimukseen osallistuneiden noviisiopettajien pedagogisen johtamisen käsitysten muodostuvan henkilökohtaisten käsitysten ja kokemusten kautta, koulutuksesta saadun tiedon kautta sekä toimiessa varhaiskasvatuksen opettajana.

Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi ja Tynjälä (2017) tuovat esille Bowdenin (2005) näkemyksen, jonka mukaan fenomenografia keskiössä on non-dualistinen ontologinen näkökulma, jonka mukaan ihmisiä ja maailmaa pidetään erottamattomia. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen tulkinasta on mahdotonta erottaa todellisuutta ja maailmaa sellaisenaan (Korhonen ym., 2017, 157), sillä olemassa oleva maailma on samanaikaisesti sekä koettu että todellinen (Huusko & Piloniemi, 2006, 164). Näin ollen fenomenografinen lähestymistapa erottaa toisistaan ensimmäisen asteen näkökulman, jossa tutkitaan todellisuutta, ja toisen asteen näkökulman, jossa tutkitaan todellisuuden käsityksiä. (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi & Tynjälä, 2017, 157.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta (Marton & Booth, 1997, 118). Toisen asteen näkökulmassa on kyse toisen ihmisen tavassa kokea asioita ja sitä, kuinka he käsittelevät näitä kokemiaan asioita (Niikko, 2003, 24; Marton & Booth, 1997, 122). Tutkijana kuvailen tutkimuksessani noviisiopettajien eli toisten ihmisten käsityksiä siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät pedagogisen johtamisen. Näin ollen tutkittavaan aineistoon perehdytään toisen asteen näkökulman kautta, mikä puoltaa fenomenografisen lähestymistavan valintaa.

Tutkimuksessani kuvataan novisiiopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta, jossa tutkijana teen tulkintoja noviisiopettajien käsityksistä. Tutkijan asema toisen asteen näkökulmassa painottuu sekä omien kokemusten ja käsitysten sulkeistamiseen että toisten ihmisten tapoihin kokea jotakin. Toisen asteen näkökulman kautta pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja sen merkityssisältöjä, joilla tarkoitetaan ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Näkökulmat voivat olla käsityksiä tai kokemuksia. (Niikko, 2003, 24–25.) Tiedostan tutkijana omien ennako-oletusten olemassaolon ja koko tutkimusprosessin ajan olen jättänyt nämä näkemykset taka-alalle niin hyvin kuin se on ollut mahdollista. Tutkimuksessani pyrin analysoimaan ja tulkitsemaan tutkittavien käsitykset ja kokemukset pedagogisesta johtamista juuri siinä kontekstissa, kuin tutkittavat ovat ne kertoneet.

Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus ja käsitys (Niikko, 2003, 25). “Kokemus on prosessi, joka tähtää käsityksiin ja niiden tarkennukseen” (Niikko, 2003, 25). Kokemus välittyy käsitysten kautta. Käsitys-termi fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoittaa syvällistä näkemystä tai ymmärtämistä jostakin, se on kokemusta jostakin. (Niikko, 2003, 25.) Käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina fenomenografisessa tutkimuksessa, ja näille käsityksille annetaan mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Uljens (1989, 30) on tuonut esille, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavan käsityksiä ei verrata oikeaan käsitykseen, vaan tutkitaan ilmiötä kuvaavia käsityksiä, jotka ovat laadullisesti erilaisia. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, kuinka noviisiopettajien käsitykset pedagogisesta johtamisesta esiintyvät tai näyttäytyvät noviisiopettajien puheissa (ks. Uljens, 1989, 30). Tutkimuksessani tuon jokaisen noviisiopettajan käsitykset esille niin laajasti kuin he tutkimuksessa tutkimusaiheesta kertovat.

Fenomenografisessa tutkimuksessa teorian merkitys tiedostetaan ja se on erottamaton osa tutkimusprosessia. Tutkimuksen alussa teoriaperehtyneisyyttä tutkijalta vaaditaan, jotta pystyy tuottamaan syventäviä haastattelukysymyksiä. (Ahonen, 1994, 123.) Olen tutkimusprosessin alussa tutustunut aiheeseen tutkimuskirjallisuuden kautta, mikä auttoi tutkimusaiheen valinnassa ja tutkimusaineiston haastattelurungon tekemisessä. Fenomenografisessa tutkimuksessa teoriaa ei kuitenkaan käytetä ennakolta käsityksiä luokiteltaessa tai ennakolta teoriasta johdettujen oletusten testaukseen, vaan siinä käytetään aineistopohjaista teoriaa. (Ahonen, 1994, 123.) Fenomenografisessa tutkimuksessa käydään keskustelua aikaisempien tutkimusten kesken (Uljens, 1989, 43), mutta aineistopohjainen teoria syntyy vähitellen tutkimuksen edetessä avoimessa vuorovaikutuksessa aineistoon perehtyessä, sekä se samalla toimii aineiston kategori-

soinnin perustana. (Ahonen, 1994, 123.) Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä syntyneet kuvauskategoriat ovat tutkimuksen tuloksia. Tutkijana en ole määritellyt etukäteen kuvauskategorioita teorian tai aikaisemman alan tutkimuskirjallisuuden perusteella. (Åkerlind, 2012, 117; Uljens, 1989, 43.) Kuvauskategorialuokat tulevat tutkimuksessa esiin suhteessa tutkijaan (Åkerlind, 2012, 217).

Fenomenografiselle analyysille ei ole määritelty selkeästi mitään yksiselitteistä menettelytapaa, vaan siinä noudatetaan laadullisille ihmistieteille ominaisia piirteitä. (Niikko, 2003, 32.) Ahonen (1994) on tuonut esille karkean määritelmän siitä, kuinka fenomenografinen tutkimus etenee. Ensimmäisenä tutkija on kiinnittänyt huomiota käsitteeseen tai asiaan, josta keskusteluissa ilmenee erilaisia käsityksiä. Toiseksi tutkija perehtyy käsitteen tai asian teoreettiseen taustaan ja alustavasti jäsentää siihen liittyviä näkökohtia. Kolmanneksi tutkija haastattelee henkilöitä tutkittavasta käsitteestä tai asiasta. Neljänneksi tutkija luokittelee haastattelussa ilmenneet käsitykset niiden merkitysten perusteella ja luo ylemmän tason merkitysluokkia selittääkseen käsitysten erilaisuuden. (Ahonen, 1994, 115.) Tämä tutkimusprosessi on edennyt Ahosen määritelmää mukaillen.

3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu haastattelun avulla. Haastattelua pidetään laadullisen tutkimuksen yhtenä päämenetelmänä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 205) ja se on yksi käytetyimmistä tiedonkeruunodoista (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 34). Samoin fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelut ovat yksi keskeisimmistä päämenetelmistä aineiston keräämisessä (Kettunen & Tynjälä, 2018, 3). Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska haastattelutilanteessa ollaan tutkittavan kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi ym., 2009, 204), jolloin on mahdollista tutkimustilanteessa suunnata tiedonhankintaa sekä saada selville vastausten taustalla olevia syitä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 34).

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelun joustavuutta voidaan pitää merkittävänä haastattelun etuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 34; Hirsjärvi ym., 2009, 204), koska tällöin tietoa voidaan kerätä eri vastaajat huomioiden ja tilanteen edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi ym., 2014, 205). Haastattelussa tutkija voi itse tilanteen mukaan määrittää, missä järjestyksessä haastattelun kysymyksiä esitetään. Haastattelussa kysymyksiä voi myös tarkentaa ja selventää, jolloin varmistetaan, että haastateltava ymmärtää kysymyksen tarkoituksen. Tärkein tavoite on kuitenkin saada mahdollisimman paljon tietoa haastateltavalta tutkimuksen

kannalta halutusta asiasta. Tällöin on myös perusteltua antaa haastateltavalle aikaisemmin tietoon haastattelurunko ja -kysymykset. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85.) Näin ollen haastattelun etuna on joustavuus tutkimustilanteen vaatimalla tavalla. Myös haastatteluun osallistuneet tutkittavat ovat helposti tavoitettavissa, jos tutkimuksen teon edetessä huomataan tarve esimerkiksi täydentää aineistoa. (Hirsjärvi ym., 2009, 205–206). Valitsin haastattelun tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi sen joustavuuden vuoksi. Lisäksi käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa koin tutkijana, että haastattelu tarjosi mahdollisuuden siihen, että tutkija saa monipuolisesti erilaisia näkemyksiä tutkittavilta.

Haastattelumenetelmän etu on siinä, että sen avulla voidaan haastattelussa tuotettu materiaali sijoittaa laajempaan kontekstiin, koska haastattelutilanteessa on mahdollista nähdä tutkittavan ilmeet ja eleet. Filosofisista lähtökohdista haastattelun etuna pidetään sitä, että ihminen nähdään subjektina, joka on aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli. Haastattelussa tutkittavalle annetaan mahdollisuus vapaasti tuoda esille itseään koskevia asioita. Tämän lisäksi haastattelun avulla voidaan tutkia tutkimusaluetta, joka on vielä tuntematon tai vastaavasti haastattelu on sopiva menetelmä, jos jo ennalta tiedetään tutkimuksen tuottavan monitahoisia vastauksia. (Hirsjärvi ym., 2013, 206; Hirsjärvi & Hurme, 2011, 35.) Valitsin haastattelun juuri sen takia, että se mahdollisti tutkittavien monipuolisten näkemyksien esille tuomisen pedagogisesta johtamisesta. Koin, että haastattelu antoi mahdollisuuden sille, että tutkimustilanteessa pystyi tekemään tarkentavia lisäkysymyksiä. Vastaavasti esimerkiksi kyselylomakkeen vaarana olisi mahdollisesti ollut lyhyet ja epäselvät vastaukset, joista minulle tutkijana olisi syntynyt vain lisäkysymyksiä, joihin en olisi saanut vastauksia.

Haastattelujen hyvien puolien lisäksi siinä on myös ongelmia. Haastattelu on aikaa vievää, koska se sisältää niin haastateltavien etsimisen, haastatteluiden sopimisen, toteuttamisen sekä haastattelussa tuotetun aineiston litteroinnin. Haastattelijan tulisi myös kouluttautua haastattelijan tehtävään. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 35; Hirsjärvi ym., 2009, 206.) Haastattelussa tuotettu aineiston on aina tilanne- ja kontekstisidonnainen, eikä haastattelun tuloksia tulisi liikaa yleistää (Hirsjärvi ym., 2009, 207). Ennen haastatteluita perehdyin kirjallisuuden kautta siihen, kuinka haastattelutilanteissa tutkija tulisi toimia ja kuinka haastatteluihin tulisi etukäteen valmistautua, jotta pystyisin toimimaan haastattelutilanteessa mahdollisimman luontevasti ja jotta saisin mahdollisimman paljon tutkittavista ”irti” haastattelutilanteessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa pidetään aineistonkeruussa keskeisenä asiana kysymyksenasettelun avoimuutta, jotta ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä eli noviisiopettajien käsitykset pedagogisesta johtamisesta voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Fenomenografiassa haastattelut ovat tyypillisesti puolistrukturoituja ja niissä on useita ennalta asetettuja avoimia kysymyksiä, joiden tarkoituksena on ohjata noviisiopettajia tuomaan esille käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Avoimet kysymykset antavat haastateltavalle kuitenkin tarvittavan joustavuuden, jotta haastateltava pystyy kertomaan oman ymmärryksen ja kokemuksen tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman laajasti, mutta samalla rajaa haastattelun pysymään aiheessa. (Kettunen & Tynjälä, 2018, 4.)

Tutkimukseni haastatteluaineisto on kerätty teemahaastattelun avulla. Teemahaastatteluni sijoittuu avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun välimaastoon (Hirsjärvi ym., 2009, 208). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu etenee teema-alueittain, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelun etuna on, että se etenee keskeisten teemojen varassa ja tuo näin tutkittavan äänen kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47–48.) Teemahaastattelun hyvänä puolena on se, että haastattelun aikana tutkija voi haastateltavan vastauksiin perustuen syventää tai tarkentaa kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on käytetty paljon teemahaastattelua, koska se vastaa monia laadullisen tutkimuksen lähtökohtia (Hirsjärvi ym., 2009, 208). Teemahaastattelu osoittautui tutkimuksen kannalta sopivaksi menetelmäksi kerätä haastateltavilta tietoa tutkimusaiheesta. Valitsin teemahaastattelun juuri sen joustavuuden takia, koska se mahdollistaa tarkentavien kysymysten tekemisen ja haastattelun etenemisen teemojen kautta. Koin, että teemojen kautta etenevä ja valmiita kysymyksiä sisältävä haastattelurunko antoi turvaa minulle tutkijana, sillä en ole aikaisemmin ollut haastattelijan roolissa. Haastattelussa teemahaastattelukysymykset johdattelivat haastateltavat kertomaan omista käsityksistä ja kokemuksista tutkimusaiheesta hyvin vapaasti pysyen kuitenkin tutkimusaiheessa.

Teemahaastattelulle tyypillisesti perehdyin tutkimusaiheeseeni kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten kautta ennen haastattelua. Perehtyneisyyden kautta loin teemahaastattelurungon (Liite 1). Teemahaastattelurunkoon sain palautetta yhdeltä varhaiskasvatuksen opettajalta, opiskelukaverilta sekä gradun ohjaajalta, joiden palautteiden pohjalta kehitin teemahaastattelurunkoa.

Haastattelun aikana pyrin etenemään teemahaastattelurungon teemojen ja apukysymysten mukaisesti hyvin joustavasti tilanteiden mukaan. Tilanteen mukaan tein tarkentavia kysymyksiä tai lisäkysymyksiä, jotta haastateltavat pystyivät tarkentamaan vastauksiaan. Lisäksi joissakin

haastatteluissa tein tarkentavia kysymyksiä, jos näytti siltä, että haastateltava eksyi aiheesta tai oli ymmärtänyt kysymyksen eri tavoin. Pyrin haastateltaville antamaan aikaa vastauksille ja yritin haastattelijana sietää ns. hiljaisia hetkiä. Ensikertalaisena haastattelijana huomasin, että haastattelutilanne jännitti itseäni: ensimmäiset haastattelut etenivät aika tarkasti teemojen mukaisesti, kun puolestaan viimeisissä haastatteluissa osasin hieman olla rennompini ja joustaa vapaammin haastattelun teemoissa.

Tutkimukseni kohderyhmä on varhaiskasvatuksen noviisiopettajat. Tutkittavia etsin tuntemistani varhaiskasvatuksen noviisiopettajista, jotka ovat valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajiksi ja työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina enintään viiden vuoden ajan. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkittavia ei ole valittu satunnaisesti, vaan tutkimusjoukko on valittu harkitusti tutkimukseni tarkoitukseen sopien (Hirsjärvi ym., 2013, 164). Tutkimukseeni osallistui viisi varhaiskasvatuksen noviisiopettajaa. He kaikki olivat koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja, pääaineena varhaiskasvatus. Tutkimushetkellä jokaisella oli alle kolme vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta: kaksi noviisiopettajaa olivat ensimmäistä vuotta varhaiskasvatuksen opettajina, yksi toista vuotta, yksi kolmatta vuotta ja yksi noviisiopettaja oli ollut varhaiskasvatuksen opettajana puolitoista vuotta, mutta tutkimushaastattelun toteuttamisen aikana hän ei työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana.

Tutkimukseni teon aikana astui voimaan uusi Varhaiskasvatuslaki (2018/540). Tämän lakimuutoksen myötä lastentarhanopettaja tehtävänimikkeen tilalle otettiin käyttöön varhaiskasvatuksen opettaja tehtävänimike. Lakimuutos tapahtui tutkimusprosessini aikana, joten käytän tutkimuksessani uutta varhaiskasvatuksen opettaja nimikettä. Lastentarhanopettaja-käsite tulee kuitenkin esille noviisiopettajien puheissa ja näin ollen myös tutkimustulosten yhteydessä esitetyissä noviisiopettajien suorissa lainauksissa. Muuten käytän tutkimuksessani systemaattisesti käsitettä varhaiskasvatuksen opettaja.

Tutkimukseni aineistonkeruun toteutin kevään 2018 aikana. Teemahaastattelun toteutin yksilöhaastatteluna. Yksilöhaastattelu oli tutkimukseni kannalta sopivin menetelmä aineiston keräämiseen, koska tutkimukseni tavoitteena on selvittää noviisiopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Yksilöhaastattelun tavoitteena on kuvata yksilön suhdetta hänen kokemukseensa tutkittavasta ilmiöstä niin, että ymmärretään henkilön antama näkemys (Niikko, 2003, 31). Noviisiopettajien omien näkemysten esille tuominen puolsi yksilöhaastattelun valintaa. Kaikki haastattelut toteutettiin rauhallisessa tilassa, kuten kirjaston pienryhmätilassa, tutkijan kotona ja piha-alueella, jossa ei ollut ympäröivää melua tai muita haastattelua mahdollisesti häiritseviä

tekijöitä. Vaikka tunsin kaikki haastateltavat ennestään, tiedostin ja tiedostan koko tutkimusprosessin ajan tutkijana tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulman ja huomioin sen tutkimustilanteessa. Koska tunsin kaikki haastateltavat ennestään, koen, että se loi tutkimukseeni luottamuksellisuutta ja keskusteluun avoimuutta sekä tutkijan että tutkittavan näkökulmasta. Ennen haastattelua lähetin haastateltaville teemahaastattelurungon, jotta kysymykset eivät tulisi yllätyksenä haastateltaville tutkimustilanteessa.

Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti haastattelut nauhoitettiin ääninauhurilla (Åkerlind, 2012, 217), johon pyysin luvan haastateltavilta. Haastattelut kestivät 30:stä minuutista 45:een minuuttiin. Haastattelumateriaali on litteroitu sanasta sanaan haastattelun jälkeen, ja näitä litteroituja aineistoja käytän tutkimuksen analyysissä (Åkerlind, 2012, 217). Litteroituun aineistoon en ole merkannut esimerkiksi taukoja tai äänenpainoja. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 41 sivua fontilla Times New Roman ja rivivälillä 1,15.

3.3 Fenomenografinen aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi voi olla enemmän tai vähemmän jäsenneltyä. Fenomenografinen analyysi on vähemmän jäsennelty analysointitapa. Siitä on mahdotonta erottaa fenomenografinen metodi siitä kontekstista, jota analysoidaan, koska analyysi on aina sidottu sisältöön, jota tulkitaan. Merkitysten tulkinta sisällöstä ei ole mahdollista, jos analyysi on etukäteen määritelty tarkasti. (Uljens, 1991, 89.) Fenomenografisen aineiston analysoinnilla pyritään löytämään erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat tai käsittävät tutkittavan ilmiön (Kettunen & Tynjälä, 2018, 4).

Tutkimukseni aineiston analyysi pohjautuu fenomenografiseen tutkimuksen analyysiin, jossa yleisesti käytetään Uljensin (1991) kehittämää analyysimallia (Uljens, 1991, 90–92; Niikko, 2003, 33). Fenomenografisessa aineiston analyysissä on aineistolähtöinen lähestymistapa, jossa kategorisoinnin pohjana toimii tutkimusaineisto. Aineistosta syntyvä tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Teoriaa ei käytetä aineiston luokittelurunkona eikä ”teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana” (Ahonen, 1994, 123; Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Näin ollen tutkimuksessani analysoin tutkimusaineistoani aineistolähtöisesti. Mikään aikaisempi teoria ei ohjaa aineiston analyysiä.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi perustuu vaiheittain etenevään analyysiin, jossa merkitysten ja tulkinnan etsiminen tapahtuvat yhtäaikaaisesti usealla tasolla. Eri tasoilla tapahtuvien

analyysin eri vaiheilla on merkityksensä ja vaikutuksensa niitä seuraaviin valintoihin. Tutkimuksen analyysin kohteena olevaa aineistoa käsitellään kokonaisuutena eikä tutkimuksessa vastaukset ole yksittäisiä tapauksia. (Häkkinen, 1996, 39–44.) Analyysissä ei siis keskitytä ilmauksia tuottaneisiin tutkittaviin, vaan tutkimuksen kohteena on tutkimukseen osallistuvien tuottamat ilmaukset. Tärkeää on hylätä rajat jokaisen tutkittavan väliltä ja siirtyä tutkittavista aineiston merkitysten tutkimiseen. (Niikko, 2003, 33.) Aineiston analyysissä käsittelen noviisiopettajien tutkimusaineistoa edellä mainitun tavoin kokonaisuutena, jossa olen hylännyt rajat tutkittavien välillä. Analyysin tarkoituksena on löytää sellaisia rakenteellisia eroa aineistosta, jotka selventävät tutkittavan ilmiön ja käsitysten suhdetta. Näiden rakenteellisten erojen kautta aineistosta muodostetaan erilaisia kuvauskategorioita. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Tutkimukseni kuvauskategoriat kuvaavat laajasti noviisiopettajien tapoja käsittää heidän työhönsä kuuluva pedagoginen johtaminen.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsitään merkityksellisiä ilmauksia (Huusko & Paloniemi, 2006, 166–167). Ensimmäisenä litteroitu haastatteluaineisto luetaan useasti huolella läpi. Tarkoituksena on hahmottaa tutkimuskysymyksen kautta tutkittavien kokonaiskäsitys tutkittavasta ilmiöstä sekä löytää tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä ilmauksia. (Niikko, 2003, 33.) Merkityksellisiä ilmauksia etsiessä on tärkeää kiinnittää huomiota ajatukselliseen kokonaisuuteen (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Näiden ilmausten analyysiyksiköksi voidaan valita esimerkiksi sana, lause tai tekstikappale (Niikko, 2003, 33), mutta ilmauksia tulee tulkita aina suhteessa siihen asiayhteyteen, josta se on peräisin (Ahonen, 1994, 143). Aluksi perehdyin litteroituun teemahaastattelumateriaaliin huolellisesti usean lukukerran myötä, jotta sain kokonaiskäsitteen aineistosta. Tämän jälkeen aloin etsiä aineistosta relevantteja ilmaisuja tutkimuskysymyksen kautta. Alleviivasin kynällä keskeisiä merkittäviä ilmauksia litteroituun materiaaliin, jotka myöhemmin kokosin taulukkoon. Tässä vaiheessa oli haasteellista saada rajattua aineistosta juuri tämän tutkimuksen kannalta ne keskeiset ilmaukset, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen.

Kirjoittaessa merkityksellisiä ilmauksia ylös muutin osan alkuperäisistä ilmauksista selkeämpään muotoon, jotta aineiston käsitteleminen jatkossa olisi helpompaa ja selkeämpää niin minulle tutkijana kuin myöhemmin lukijalle. Tiivistin useita aineiston virkkeitä, sillä keskeinen ajatus tuli esiin myös lyhyemmässä muodossa. Jätin pois täytesanat, kuten *muun muassa*, *niin ku*, *tuota*, *ja sitten* sekä toistetut sanat. Myöhemmässä vaiheessa selkeämpi ja tiiviimpi lauserakenne on loogisempi. Esimerkiksi “*Sehän se on myös siellä että lastentarhanopettajan rooli tai pedagogisen johtajan rooli siinä sitten että se pedagogiikka niin sanotusti erottuu sieltä ihan*

sama onko se se arjenpedagogiikka vai sitten se tuokioihin painottuva pedagogiikka mutta tuota se että miten se näkyy siellä arjessa” muokkasin lyhyempään muotoon ”Pedagogisen johtajan rooli on se, että pedagogiikka niin sanotusti erottuu sieltä, ihan sama onko se arjenpedagogiikka vai tuokioihin painottuva pedagogiikka, mutta miten se näkyy siellä arjessa”.

Aineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa jätin tutkimuskysymyksen kannalta ei-relevantteja ilmaisuja sekä tarkentavia esimerkkejä aineiston analyysin ulkopuolelle, paitsi niissä esimerkitapauksissa, joissa ilmeni tutkimuskysymyksen kannalta uusia käsityksiä, jotka eivät ilmenneet muuten haastattelumateriaalissa. Analyysin ulkopuolelle jäi ilmaisuja, jotka käsittelivät esimerkiksi uutena työntekijänä taloon tulemista ja niitä tuntemuksia. Esimerkiksi jätin analyysin ulkopuolelle virkkeen *“Mullakin oli aika paljon semmosia (kollegoita) jotka on tehneet pitkän työuran ja sit semmosia jotka on olleet pitkään samassa talossa ja ite tulee semmosena uutena mut sit oli myös sellanen jolla oli pitkä ura mutta hänkin oli tullut uutena tähän taloon että jotenkin oli ihanaa että niinkö sitten oli semmonen että jokin muukin on uus täällä”*, koska tulkitsin, että nämä tuntemukset eivät olleet keskeisiä tutkimuskysymyksen kannalta eikä niitä oltu perusteltu pedagogisen johtamisen kautta. Jätin tutkimuksen ulkopuolelle päiväkodin johtajan pedagogisen johtajan työnkuvat niissä ilmauksissa, joissa ei tuotu ilmi yhteyttä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen. Päädyin tähän ratkaisuun, koska tutkimuskysymyksen kannalta päiväkodin johtajan pedagogisen johtajan työnkuvat eivät olleet merkittäviä.

Tämän jälkeen kokosin ilmauksista merkityksellisten ilmausten joukon. Kaiken kaikkiaan ensimmäinen analyysivaihe oli haastavaa ja työlästä. Aineistoa analysoidessa piti muistaa pitää tutkimuskysymys mielessä, jotta varmasti löysi kaikki keskeiset merkitykselliset ilmaukset aineistosta. Merkityksellisenä ilmauksena toimivat sekä yksittäiset sanat ja useamman sanan kokonaisuudet. Aineistoa analysoidessa sieltä löytyi lopulta 535 merkityksellistä ilmausta. Taulukossa 1. on esimerkki alkuperäisestä tekstistä ja merkityksellisten ilmausten etsimisestä.

Taulukko 1. Merkityksellisten ilmausten etsiminen

| Alkuperäinen teksti: | Merkitykselliset ilmaukset: |
|--|---|
| <i>”Tehään aika tasavertaisesti tiimissä mutta sitten lastentarhanopettaja on se joka vastaa siitä pedagogiikasta kuitenkin että sillä on se pedagoginen vastuu siitä tiimistä ja sen tiimin toiminnasta vähintäänkin siitä omasta tiimistä”</i> | Lastentarhanopettaja vastaa pedagogiikasta Tasavertaisuus tiimissä Lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu tiimistä Lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu tiimin toiminnasta |

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija muodostaa teemoja merkityksellisten ilmauksien etsimisellä, ryhmittelyllä ja lajittelulla (Huusko & Paloniemi, 2006, 168; Niikko, 2003, 34). Merkityksellisiä ilmauksia vertailemalla keskenään muodostetaan teemoja tai ryhmiä. Merkityksellistä on etsiä sekä samanlaisuuksia että eroavaisuuksia merkityksellisistä ilmauksista, mutta myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Jokaisen merkityksellisen ilmauksen tutkija yrittää ymmärtää tutkimusongelman kautta. Analyysissä on tarkoituksena määrittää myös se kriteeri, jolla kutakin merkityksellisten ilmausten teemoja tai ryhmiä määritellään. (Niikko, 2003, 34.) Tässä vaiheessa analysointia merkitykselliset ilmaukset on erotettu tutkimukseen osallistuvista, joten jatkossa käsittelen aineistoa yhtenä kokonaisuutena. Merkityksellisiä ilmauksia jaoin samanlaisiin teemoihin, joissa merkityksellisten ilmausten asiasisällöt olivat keskenään yhteensopivimmat. Merkityksellisten ilmausten jako eri teemoihin perustui ilmaisujen vertailuun. Etsin tutkimusaineistosta mahdollisimman samanlaisia ja erilaisia ilmauksia, ja samankaltaiset ilmaukset muodostivat yhden teeman.

Teemojen etsiminen suuresta merkityksellisten ilmausten määrästä oli haasteellista. Lisäksi jouduin pohtimaan joidenkin merkityksellisten ilmausten kohdalla, minkä teeman alle ilmaisu parhaiten sopisi. Esimerkiksi merkityksellinen ilmaisu *lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu tiimistä* sopi sekä teeman vastuu tiimistä että teeman pedagoginen vastuu alle. Päädyin lopulta laittamaan ilmauksen vastuu tiimistä -teeman alle, koska ilmaisun alkuperäinen konteksti toi enemmän ilmi lastentarhanopettajan vastuuta juuri omasta tiimistä. Lisäksi teemoittelussa ilmeni harvinaisuuksia eli joihinkin teemoihin tuli vain yksi merkityksellinen ilmaisu. Esimerkiksi teema *Pedagoginen johtaminen neuvottelun käsite* ilmentää sitä, että yksi novii-siopettaja nosti puheessaan esille pedagogisen johtamisen tarkoittavan neuvottelua.

Teemoja syntyi lopulta yhteensä 172 kappaletta. Alkuperäisten merkityksellisten ilmausten määrä yhdessä teemassa vaihteli yhdestä 22:een, tosin pääsääntöisesti yhdessä teemassa ilmausten määrä vaihteli 1-10 ilmauksen välillä. Teemat, joihin tuli vain yksi merkityksellinen ilmaisu, olivat pääsääntöisesti kokemukseen perustuvia ilmauksia. Tutkimuksen luonteen vuoksi pidin tärkeänä tuoda tutkimukseen osallistuvien kokemuksia esille, ja koska kokemukset ovat yksilöllisiä. Lisäksi osaan teemaan tuli vain yksi merkityksellinen ilmaisu. Teemojen perässä suluissa olevat numerot kertovat kunkin merkityksellisen ilmauksen määrän tutkimusaineistossani. Taulukossa 2. on esimerkki teemoittelusta.

Taulukko 2. Teemoittelu

| Merkityksellinen ilmaisu: | Teema: |
|---|-----------------------|
| Laaja käsite Ei voi määritellä yhdellä sanalla tai yhdellä tavalla Kuuluu monia eri näkökulmia ja osa-alueita Kuuluu aika paljon kaikkea Kuuluu monia osa-alueita Koostuu erilaisista osa-alueista Paljon asioita käsiteltävänä | Käsitteen laajuus (7) |

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään määrittämään teemoista tai ryhmistä kategorioita ja kategoriarajoja (Niikko, 2003, 36). Kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla sekä samalla keskitytään tarkentamaan näiden tasojen välistä suhdetta (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Tutkimuksessani jokainen kategoria on selkeässä suhteessa noviisiopettajien pedagogisen johtamisen käsityksiin ja kukin kategoria ilmentää noviisiopettajien erilaisia tapoja kokea pedagoginen johtaminen. Kategoriat ovat selkeässä suhteessa toisiinsa nähden ja niiden sisällön perusteella olen määritellyt kategorioiden rajat niin, etteivät eri kategoriat mene toistensa kanssa päällekkäin. (ks. Niikko, 2003, 36.)

Kategorioita muodostaessa kategorioita voi tukea joko hyvinkin monta ilmausta tai vastaavasti vain yksi ilmaisu merkityksineen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijaa ei kiinnosta merkitysten määrä vaan merkitysten laadullinen erilaisuus. Merkitysluokkien määrä ei ole fenomenografisessa tutkimuksessa välttämätön, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko on usein hyvin pieni. Tutkijan tarkoituksena on pyrkiä ”löytämään mahdollisimman paljon relevantteja merkitysluokkia kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä” (Ahonen, 1994, 127).

Tutkimuksessani etsin mahdollisimman paljon erilaisia noviisiopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Yhden kategorian sisältämien teemojen määrä vaihteli 7–59 välillä, mikä kuvastaa merkitysten laadullista erilaisuutta tutkimuksessani. Kategoriat muodostuivat luonnollisesti teemoista ja niitä muodostui lopulta yhteensä 23 kappaletta. Taulukossa 3 on esimerkki kategorisoinnista. Kategorioita muodostaessa joidenkin teemojen kohdalla jouduin miettimään, mihinkä kategoriaan teema parhaiten sopisi. Tilanteissa, joissa mietin mihin kategoriaan teema kävisi parhaiten, palasin alkuperäiseen tekstiin ja sitä kautta pohdin asiayhteyden sopivuutta, ja tällä tavalla päädyin valitsemaan sopivimman kategorian.

Taulukko 3. Kategorisointi

| Teemat: | Kategoria: |
|------------------------------|----------------------------------|
| Vastuu tiedottamisesta (2) | Vastuu tiedon välittämisestä (9) |
| Asioiden esiin tuoja (3) | |
| Asioiden eteenpäin viejä (4) | |

Analyysin neljännessä vaiheessa pyritään edellä muodostetut kategoriat eli alatason kategorioiden joukot yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin laajemmiksi kuvauskategorioiksi eli ylemmän tason kategorioiksi (Niikko, 2003, 36–37). Muodostin kuvauskategorioita samantaisia kategorioita yhdistelemällä isommiksi kokonaisuuksiksi. Kokemusten ja käsitysten keskeiset merkitykset ilmentyvät kuvauskategorioissa (ks. Niikko, 2003, 36), jotka kuvaavat laadullista vaihtelua noviisiopettajien tavoista kokea tai käsittää pedagoginen johtaminen (Kettunen & Tynjälä, 2018, 3). Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset esitetään kuvauskategorioina (Åkerlind, 2012, 116; Marton & Booth, 1997, 125; Uljens, 1989, 43) eli tulokset on raportoitu analyttisesti laadullisesti erilaisiin merkityksiin ja tapoihin kokea pedagoginen johtaminen (ks. Åkerlind, 2012, 116). Kuvauskategoriat kuvaavat tutkimukseen osallistuneiden työuran alkuvaiheessa olevien lastentarhanopettajien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Kuvauskategoriat pedagogisen johtamisen käsityksistä ovat *pedagogisen johtamisen käsite, koulutuksen ja työuran alkuvaiheen merkitys pedagogiseen johtamiseen, pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta, pedagoginen johtaminen on tiimin johtamista, pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyön ja tuen kautta ja varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisena johtajana*. Taulukossa 4. kuvataan kuvauskategorioiden muodostamista kategorioista.

Taulukko 4. Kuvauskategoriat

| Kategoria | Kuvauskategoria |
|--|---|
| Vastuuasema (21) Vastuu toiminnan toteuttamisesta (51) Vastuu tavoitteellisesta toiminnasta (18) Vastuu tiedon välittämisestä (9) Pedagogiikka toiminnan taustalla (34) Vastuu lapsiryhmästä (8) Lapsen huomioiminen (8) | Pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta (177) |
| Tiimin johtaminen (59) Tiimin kanssa asioiden jakaminen (22) | Pedagoginen johtaminen on tiimin johtamista (81) |
| Yhteistyön merkitys (15) Tuki työlle (35) Toisten varhaiskasvatuksen opettajien kanssa tehtävä yhteistyö (17) | Pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyön ja tuen kautta (67) |
| Käsitteen määritelmä (10) Käsitteen sisältö (13) | Pedagogisen johtamisen käsite (23) |
| Rooli (15) Vaikuttaminen (13) Ominaisuudet (48) Oman osaamisen kehittäminen (15) | Varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisena johtajana (91) |
| Osaamisen kehittyminen (9) Työuran alkuvaihe (7) Positiiviset kokemukset (21) Haasteet (27) Koulutus (22) | Koulutuksen ja työuran alkuvaiheen merkitys pedagogiseen johtamiseen (86) |

Kuvauskategorioista voidaan muodostaa kuvauskategoriasysteemi, jossa kuvataan tutkimuksen tulokset. Kuvauskategoriasysteemi rakentuu vasta tutkimusaineiston analyysin lopuksi, eikä niitä voida etukäteen muodostaa. (Niikko, 2003, 38.) Kuvauskategoriasysteemi on lopputulos,

jossa kuvauskategoriat kuvaavat ilmiön eri näkökulmien erilaisia ryhmiä ja niiden välisiä suhteita (Marton & Booth, 1997, 125). Kuvauskategoriasysteemissä kokemuksilla ja käsityksillä voi olla joko yhtäläinen arvo tai ne voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia (Uljen, 1989, 47). Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä muodostetut tulokset ovat suhteessa toisiinsa tasavertaisia ja samanarvoisia. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä tulokset voidaan järjestää keskinäiseen järjestykseen jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla. Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä kuvauskategoriat järjestetään tutkimusaineiston sisäisen rakenteen ja logiikan mukaan, jossa kuvattavat käsitteet ovat eri kehitysasteilla toisiinsa nähden esimerkiksi jäsentyneisyyden mukaan. (Niikko, 2003, 38–39; Uljen, 1989, 47–51.) Tutkimuksessani kuvauskategoriat ovat jäsentyneet hierarkkisesti, joka Niikon (2003) ja Uljen (1989) mukaan tarkoittaa, että kategoriat ovat toisiinsa nähden samanarvoisia. Näin ollen analyysin tuloksena syntyneet kategoriat kuvaavat tutkittavien erilaisia käsityksiä tutkimusaiheesta. Niinpä niistä jokainen kategoria on yhtä merkityksellinen tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi.

Fenomenografinen analyysi valikoitui tutkimukseni metodiksi, koska tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää tutkimukseen osallistuvien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Aineiston analyysissä tuodaan selkeästi esille tutkimuksen analyysiprosessi, jolloin myös lukija pääsee perille siitä, kuinka aineisto on analysoitu ja miten erilaisiin analysointivalintoihin on päädytty. Tämä lisää tutkimukseni luotettavuutta. Fenomenografinen tutkimus sopii tutkimukseeni siksi, että tavoitteena ei ole tutkia yksittäisen ihmisen käsityksiä, vaan tutkimuksessa kerätty aineisto toimii kokonaisuutena, jossa tavoitteena on muodostaa koko tutkimusryhmän yhteinen käsitys pedagogisesta johtamisesta.

4 Tutkimustulokset

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, minkälaisia käsityksiä työuran alkuvaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisesta johtamisesta. Fenomenografiseen analyysiin pohjautuva analysointimenetelmä tuotti kuusi kuvauskategoriaa, joita voidaan pitää tutkimukseni tuloksina. Kuvauskategoriat noviisiopettajien pedagogisen johtamisen käsityksistä ovat 1) *pedagogisen johtamisen käsite*, 2) *koulutuksen ja työuran alkuvaiheen merkitys pedagogiseen johtamiseen*, 3) *pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta*, 4) *pedagoginen johtaminen on tiimin johtamista*, 5) *pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyön ja tuen kautta* ja 6) *varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisena johtajana*.

Seuraavaksi tuon esille tutkimukseni tulokset, joita havainnollistan haastatteluista otettujen suorien lainausten avulla, ja vertaan niitä aikaisempaan tutkimustietoon. Lainauksien yhteydessä käytän varhaiskasvatuksen opettajista lyhenteitä H1, H2, H3, H4 ja H5, jossa H:lla tarkoitan haastateltavaa. Olen jakanut tutkimusten tulosten esittämisen kuvauskategorioiden mukaisesti alalukuihin.

4.1 Pedagogisen johtamisen käsite

Pedagogisen johtamisen käsite –kuvauskategoria kuvaa noviisiopettajien näkemyksiä pedagogisen johtamisen käsitteestä. Pedagoginen johtaminen nähdään laajana käsitteenä, jonka sisällön määrittää varhaiskasvatusta velvoittavat asiakirjat. Toisaalta osa noviisiopettajista kokee käsitteen määritelmän olevan vielä epäselvä.

Pedagoginen johtaminen on moniulotteinen ja –selitteinen käsite (Fonsén, 2014, 183). Käsitteen laajuus nostetaan esille noviisiopettajien puheissa: ”*Musta tuntuu, että se on vaan tosi laaja käsite, että sitä ei voi vaan määritellä jollakin yhdellä sanalla tai yhdellä tavalla, siihen kuuluu niin monta eri näkökulmaa ja osa-aluetta, se on toisaalta tosi iso asia käsiteltäväksi, että se ei oo mikään ykstoikkonen*” (H1). Noviisiopettaja H1 korostaa, että pedagogisen johtamisen käsite pitää sisällään monia eri osa-alueita ja näkökulmia, jonka vuoksi sitä ei voi määritellä pelkästään jollakin yhdellä tavalla. Pedagogisen johtamisen sisältö ja sen laajuus ilmenee tämän tutkimuksen tulosten kuvauskategorioissa. Siihen kuuluu vastuuaseman kautta toteutettu pedagoginen johtaminen ja tiimin johtaminen sekä yhteistyön tekeminen.

Pedagogisen johtamisen käsitettä määritellessä yksi noviisiopettaja nostaa esille, että pedagogisen johtamisen käsite kertoo sen, mitä sillä tarkoitetaan: ”*Kyllä tää käsite aika hyvin kertoo*”

sen, että mitä se tarkoittaa” (H4). Tulkitsen noviisiopettajan H4:n tarkoittavan pedagogisella johtamisella pedagogiikan johtamista, jossa korostuu pedagogisen toiminnan huomioon ottaminen ja toiminnan pedagoginen toteuttaminen johtajan aseman kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) mukaan pedagoginen johtaminen on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden suunnitelmallista ja tavoitteellista johtamista, johon sisältyy myös arviointi ja kehittäminen. Tulkitsen, että pedagogisen johtamisen käsitteen sisällön määrittää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Tämä nousee esille muutaman noviisiopettajan puheissa: ”Pedagogisen johtamisen määrittelee vasut ja valtakunnallisella tasolla sekä kunnalliset ja yksikön vasut” (H5).

”Se (pedagoginen johtaminen) on tällainen neuvottelun käsite, se ei ole sitä diktatuuria tai yhtä linjaa, vaan se on ajatusten jakamista ja neuvottelua, yhteistyötä, toisten kuuntelemista ja vastuunottamista” (H1). Pedagogisen johtamisen käsite nähdään noviisiopettaja H1:n puheissa neuvottelun käsitteenä, jossa johtaminen ei ole valta-aseman käyttöä, vaan keskeisinä asioina nähtiin yhteinen näkemys, ajatusten jakaminen, yhteistyön tekeminen sekä toisten kuunteleminen sekä vastuunottaminen:

Pedagogisen johtamiseen käsitteen määrittelyssä ilmeni myös epävarmuutta siitä, mitä kaikkea käsitteen sisältyy: *”Mä en tiedä kuuluuko se sit pedagogiseen johtamiseen...” (H5). Noviisiopettajien puheissa korostuu välillä H5:n tavoin pedagogisen johtamisen käsitteen epäselvyys. ”Tää on tosi haastava kysymys voin tunnustaa, se on tavallaan itellekin se, että mitä se pedagoginen johtaminen on” (H2). Tulkitsen näiden tarkoittavan sitä, että osa noviisiopettajista ei ole aivan varmoja siitä, miten pedagoginen johtaminen määritellään ja mitä kaikkea se pitää sisällään. Pedagogisen johtamisen käsitteen epäselvyys on noussut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Heikka & Waniganayake, 2011, 502), joten tutkimuksessa ilmennyt käsitteen epäselvyys ei tuonut uutta tutkimustietoa aiempiin tutkimuksiin nähden. Tulkintani mukaan, käsitteen epäselvyys osaltaan johtuu siitä, että käsitettä ei arjessa käytetä: ”Se ei ehkä käsitteenä tuu arjessa mitenkään näkyväksi” (H4).*

4.2 Koulutuksen ja työuran alkuvaiheen merkitys pedagogiseen johtamiseen

Tutkimuksessani noviisiopettajien pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat koulutus ja työuran alkuvaihe. Näin ollen *koulutuksen ja työuran alkuvaiheen merkitys pedagogiseen johtamiseen*

–kuvauskategoria ilmentää noviisiopettajien kokemuksia pedagogisesta johtamisesta. Noviisiopettajien puheissa korostuu koulutuksen ja sieltä saaman tiedon merkitys, työuran alkuvaiheen positiiviset ja haastavat kokemukset.

”Työkokemuksen myötä toisaalta oppii hoksaamaan, että hei okei näitä vois käsitellä ja hei näistä vois keskustella ja ehkä se oma ajattelukin kehittyy siinä matkan varrella ja kokemuksen myötä pystyy hoksaamaan, että näihin pitää puuttua tai näin lainausmerkeissä pitäis toimia.” (H1)

Työuran alkuvaihe on monelle noviisiopettajalle uuden oppimisen vaihe. Kun oma osaaminen kehittyy työkokemuksen myötä, samalla usko omaan osaamiseen nähdään kasvavan. *”Sitä ei varmaan koskaan ole valmis sillä tavalla, mutta pala palalta koko ajan tavallaan tulee sitä varmuutta ja luottamusta omiin kykyihin ja taitoihin” (H2).* Kokemuksen myötä nähdään oman pedagogiseen johtamiseen tarvittavan ajattelun kehittyvän ja asioita oppii katsomaan laaja-alaisemmin.

”Koko ajan se on käynyt helpommaksi ja helpommaksi sitten ottaa sitä (pedagogiseen johtajan) roolia itselleen” (H2). Tulkintani mukaan pedagogisen johtamisen osaaminen kehittyy nopeasti työuran alussa, kuten H2 tuo esille. Kaikki noviisiopettajat tuovat esille oman osaamisen kehittymisen näkymisen jo tällä työkokemuksella, vaikkakin kaikki tutkimukseen osallistuneet noviisiopettajat ovat olleet työelämässä alle kolme vuotta.

”Varsinkin sen (pedagogisen johtamisen) roolin ottaminen niin onhan se pelottavaa.” (H2)

”Ei siis vastavalmistuneena ei todellakaan oo helppo ottaa sitä (pedagogisen johtajan) roolia.” (H4)

Noviisiopettajien puheissa nousee esille, että pedagoginen johtaminen ei ole työuran alussa ollut helppoa: *”Varsinkin ekana vuona oli hankalaa ottaa pedagogisen johtajan asema tiimissä, aluksi olin vielä kahestaan silleen et meitä oli minä ja lastenhoitaja, joka oli mua paljon vanhempi ja kokeneempi niin musta tuntu hankalalta, vähän siltä että kävelee sen yli.” (H5).* Roolin ottaminen on hankalaa muutaman noviisiopettajien puheissa, jota perustellaan työkavereiden kautta. Kokeneemman työntekijän yli ei haluta kävellä, jolloin pedagogisen johtajan aseman ottaminen koetaan vaikeaksi työuran alussa. Lisäksi tulkintani mukaan haasteellisuus pedagogisen johtajan roolin ottamisessa ainakin osittain johtuu siitä, että työuran alkuvaiheessa olevalle noviisiopettajalle työelämäänsä siirtyminen voi tuntua haastavalta, koska työelämäänsä siirtyminen on jyrkempi kuin monissa muissa ammateissa. Noviisiopettajalla on samanlainen sekä pedagoginen että juridinen vastuu kuin opettajalla, joka on toiminut vuosikymmeniä opettajana.

(Jokinen ym., 2012, 27.) Pedagogisen johtamisen roolin ottaminen koettiin yhden noviisiopettajan puheissa myös pelottavaksi.

”No mulla oli kyllä se toinen lastentarhanopettaja, et kyllä mä jotenkin oon miettinyt paljon sitä että oisinko mä jotenkin mukautunut jos mulla olis ollut joku toinen joka ei olis ollut niin mua nostava ja tsemppaava, et oisko musta tullut näin vahva että luottaa omaan osaamiseen.” (H3)

Muutama noviisiopettaja pohtii puheissaan sitä, että tiimissä ollut toinen varhaiskasvatuksen opettaja on vaikuttanut oman osaamisen kehittymiseen työuran alkuvaiheessa. Yllä olevassa noviisiopettaja H3:n sitaatissa on nähtävissä toisen varhaiskasvatuksen opettajan tärkeys siinä, että noviisiopettaja on saanut luottamusta omaan osaamiseen työuran alussa. Toisen kannustava puhe ja tuki nähdään merkitykselliseksi.

Tutkimuksen aineistossa varhaiskasvatuksen noviisiopettajat kuvaavat pedagogisen johtajan roolia työuran alussa positiivisten kokemusten kautta, mutta myös haasteiden kautta. Pedagogisena johtajana oleminen herätti tutkittavissa monenlaisia tunteita. Sekä positiivisia että negatiivisia ilmauksia nousi noviisiopettajien puheissa esille lähes yhtä paljon.

”Mutta taas sit jotenkin siinä on niin paljon plussaa ja se antaa aika paljon kuitenkin sitten ja tulee semmonen olo että mä pystyn vaikuttamaan asioihin niin se on ehkä siinä se mukavin juttu. Ja sit se, että joskus tulee semmonen olo, että mun ei tarvii olla kaikki tietävä niin sanotusti, mun ei tarvii osata kaikkee ... toteutus on kuitenkin ollut aika helppoa mun mielestä toteuttaa. En tiedä johtuuko se siitä, että mulla on ollut mahtavia tiimejä.” (H1)

”Kun on ollut jo pari vuotta töissä, niin tulee helpommaksi se, että mä osaan sen homman ja mulla on ite perustelu siihen ... siinä oppii ihan hirveesti koko ajan (pedagogisesta johtamisesta).” (H5)

Tulkitsen positiivisiksi kokemuksiksi sellaiset kokemukset pedagogisesta johtamisesta, joihin liitettiin näkemyksiä siitä, missä on onnistunut ja mitä pedagoginen johtaminen on opettanut positiivisen kautta. Positiivisiin kokemuksiin tämän tutkimuksen yhteydessä noviisiopettajat tuovat esille, että pedagoginen johtaminen opettaa paljon asioita ja siinä oppii koko ajan. Muutamat noviisiopettajat kokevat pedagogisen johtamisen olevan helppo toteuttaa ja se on mukavaa.

Tulkitsen noviisiopettajien puheista haastaviksi kokemuksiksi sellaiset ilmaisu, joissa nousee esille kertomukset pedagogisen johtamisen haasteista sekä puheet omasta epävarmuudesta. Lisäksi haasteisiin liitän kokemukset siitä, kuinka nuori opettaja otetaan vakavasti työyhteisössä sekä asioihin tyytyminen työuran alussa. Näistä ilmauksista välittyy haasteet, jotka tulkintani

mukaan estävät pedagogisen johtamisen toteutumisen sillä tavalla, kuin noviisiopettajat toivoivat. Haastavana osa noviisiopettajista kokee pedagogisen roolin ottamisen työuran alussa: *”Tuota se on ollut, voin sanoa, varsinkin ensimmäisinä kuukausina se tuntuu haastavalta sillä tavalla ottaa sitä roolia”* (H2).

”Ehkä haastavinta on ollut oikeesti se johtajan roolin ottaminen ylipäätään että olla jämäkkänä tavallaan siinä, että esimerkiksi jos on tiimissä oltu eri mieltä niin sitten jotenkin ehkä ite on, välillä tuntuu siis että on taipunut sitten niitten muitten tahtoon vaikka se ei välttämättä olisi pedagogisesti perusteltua.” (H4)

”Mun pitäis vaan uskaltaa mennä sanomaan tietyistä asioista, et helposti ajattelee että ei nyt pysty odottamaan et kyl mä pystyn sanomaan, niin jotenkin vaan tuntuu välillä et sit helposti tulee ”okei” (vastaus) mut sit miettii et miks mä en kaivannut enemmän perusteluita, et miks mä tyydyin tuohon vastaukseen.” (H3)

Tullakseen osaksi työyhteisön käytänteitä noviisiopettajalta vaaditaan hyvää sosiaalista lukutaitoa: kuinka tulla osaksi työyhteisöä ilman, että joutuu luopumaan yksityisyydestä ja omista ajatuksista. Noviisiopettajan oman paikan hakeminen lähtee usein työyhteisössä kokeilemalla. (Kari & Heikkinen, 2001, 46–47.) Noviisiopettaja ei välttämättä uskalla sanoa työurana alussa kokeneille työntekijöille omaa mielipidettä niin vahvasti kuin haluaisi. Tulkintani mukaan, osa noviisiopettajista kokee, että työuran alussa ei uskalleta tuoda omia mielipiteitä vielä niin vahvasti esille kokemuksen puuttumisen ja uuden työntekijän roolissa.

”Siinä (pedagogisessa johtamisessa) aina on haasteita ja varsinkin näin työuran alussa, mutta ne kuuluu asiaan ja niistä sit aina niin sanotusti opitaan. Oon mä kyllä kokenut tän silleen tosi positiivisena tai silleen että on ollut kyllä mukava ... mut sanotaanko näin, että se on tai siis pedagoginen johtajuus ylipäätänsä se on vaativa, haasteellinen ja työn täyteinen homma mutta ihan myös mukava. Se kyllä antaa paljon ja opettaa itsessään aika paljon. Sen voisi kyllä sanoa siitä.” (H1)

Yksi noviisiopettaja pohtii puheessaan sitä, että haasteet kuuluvat työuran alkuun, mutta positiivisten kokemusten tuovat pedagogiseen johtamiseen onnistumisia ja mukavuuden kokemuksen.

”Pedagoginen johtaminen on tietoisuutta siitä mitä me ollaan koulutuksessa saatu ... meidän kandidaiheen koulutus anto tosi paljon teoreettista tietoa ja myös käytännön tietoa. Mutta sit mä jotenkin koen ylipäätään kun ollaan keskusteltu joistain asioista niin sä muistat sit niitä juttuja opiskeluista niin sä osaat jotekin perustella sen viel tosi hyvin kun sä muistat sen viel niin hyvin oikeesti siitä opinnoista vielä.” (H3)

”Kyllä mä aattelen, että se kandi koulutus antaa sen pohjan ja tosi hyvät eväät siihen pedagogiseen johtamiseen ... alkuvaiheessa tietenkin siis kaikki kokemukset harjoitteluista, että muistivat niistä ja se palaute mitä on saanut, niin ne on kantanut siihen (pedagogiseen johtamiseen).” (H4)

”Koulutuksen kautta me ollaan saatu hyvin vahva itsereflektio, että tavallaan sä joudut sitä omaa toimintaa ja ajattelua arvioimaan, työstämään eteenpäin ja se on tavallaan mikä itselle tullut mitä tekee jatkuvasti.” (H2)

Noviisiopettajien puheista nousee esille luottamus omaan ammattitaitoon. He arvostavat varhaiskasvatuksen kandivaiheen koulutuksesta saamaa tietoutta, mikä on ollut hyvä lähtökohta oman ammattitaidon ja pedagogiikan tuntemiselle sekä pedagogisen johtamisen perustaksi. Lisäksi koulutus on opettanut perustelemaan ja refleктоimaan omaa pedagogista toimintaa, mikä on auttanut pedagogisen johtajan roolin ottamisessa.

”Lastentarhanopettaja on pedagoginen johtaja, mutta sitten mitä se on käytännössä, niin kyllä se tuli sitten sieltä harjoitteluiden kautta ja sitten vielä enemmän siellä työelämän kautta, että sais vielä enemmän sitä jotenkin käsitellä kandi vaiheessa.” (H4)

Yksi noviisiopettaja tuo kuitenkin esille, että pedagogista johtamista olisi koulutuksessa voinut käsitellä enemmän. Pedagoginen johtaminen on selkeytynyt harjoitteluiden ja työelämän kautta, mutta muuten koulutuksessa pedagogisen johtamisen käsitteleminen ja sisällön avaaminen ovat noviisiopettajan mukaan jäänyt vähäisemmälle.

4.3 Pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta

Kuvauskategoria *pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta* kuvaa varhaiskasvatuksen opettajan vastuuasemaa pedagogisena johtajana. Lastentarhanopettajaliitto (2019) on tuonut esille varhaiskasvatuksen opettajan työkuvaan sisällön, jossa yksi keskeinen tehtävä on vastuu toiminnan laadukkuudesta ja suunnitelmallisuudesta. Tutkimusaineistosta nousee esille, että varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa toiminnan toteutumisesta ja tavoitteellisuudesta, tiedon välittämisestä ja pedagogiikasta sekä lapsen huomioimisesta ja lapsiryhmästä. Yksi noviisiopettaja tiivistää vastuun sisällön ytimekkäästi: *”Onhan mulla konkreettisesti vastuu kaikesta”* (H3).

”Pedagogiseen johtamiseen oikeestaan kiteytyy se koko varhaiskasvatuksen ydin vastuu mikä lastentarhanopettajalla on siinä tehtävässä” (H4). Kaikkien noviisiopettajien puheissa koros-

tuu vahvasti vastuun liittyminen pedagogiseen johtamiseen. Vastuu tuotiin esille yhtenä keskeisenä pedagogisen johtajan työnkuvana. Tulkintaa tukee se, että *pedagoginen johtaminen ilmenee vastuun kautta* -kuvauskategoria oli selvästi laajin merkityksellisiä ilmauksia sisältävä kuvauskategoria.

”Pedagoginen johtaminen lastentarhanopettajan näkökulmasta on ... vastuuta siitä sisällöstä mitä se tiimi toteuttaa. Se ei välttämättä tarkoita sitä, että ollaan mitenkään diktaattoreja tai että se on vaan yhden ihmisen mielipide tai ajatusmaailma siinä taustalla, mutta on vähän niinku johtohahmo siinä, miten se (toiminta) toteutetaan ja miten sitä lähetään viemään etiapäin ja että miten se pysyy agendassa mitä ollaan yhdessä sovittu.” (H1)

”Se (pedagoginen johtaja) on se, joka on sit periaatteessa sitten vastuussa siitä, että kaikki tavoitteet sun muut mitkä ohjaa meitä ja mistä ollaan sovittu, toteutuu” (H3).

Yhtenä vastuualueena noviisiopettajat tuovat tutkimuksessa esille vastuun toiminnan toteuttamisesta. Heikan ja Waniganayaken (2016, 291) mukaan pedagogiseen johtamiseen liittyy vastuun ottaminen yhteisesti sovituista tavoitteista ja toimintatavoista. Noviisiopettajat painottavat, että pedagogisena johtajana vastataan siitä, että toiminnassa on selkeä ja koko ajan esillä oleva tavoite, joka ohjaa tiimin ja ryhmän toimintaa. *”Mä koen ... että tavallaan se päävastuu et vaikka tiimissä yhdessä suunnitellaan lastenhoitajien kanssa niin silti sillä lastentarhanopettajalla on se vastuu siitä kaikesta mitä siellä tapahtuu” (H2).* Vaikka noviisiopettajat suunnittelevat toimintaa yhdessä tiimin kanssa, opettaja on viime kädessä vastuussa siitä toiminnasta, jota ryhmässä toteutetaan, kuten H2 tuo esille. Muutamat noviisiopettajat tuovat lisäksi esille, että vastuuasemassa toteutettu toiminta ei lähde vain varhaiskasvatuksen opettajan omista päätöksistä. Tulkitsen keskeiseksi asiaksi pedagogista johtamista, että varhaiskasvatuksen opettaja vastaa viimekädessä siitä, että toiminta on perusteltua ja suunniteltua, vaikka sitä toteutetaan ja suunnitellaan yhdessä.

”Arviointi, suunnittelu, havainnointi, nää on varmaan ne kolme tärkeintä työnkuvaa” (H4).

”Se (pedagoginen johtaminen) on arviointia, se että päivittäin arvioidaan, sitä omaa toimintaa ja ryhmän toimintaa.” (H2)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018,18) korostetaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista roolia tuomalla esille, että opettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta ja arvioinnista. Noviisiopettajien puheissa nousi esille sama näkökulma: varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtamiseen kuuluu vastuu toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Muutama noviisiopettaja

tuo esille, että suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat tärkeimpiä pedagogiseen johtamiseen kuuluva työnkuva. Arvioinnin tärkeys pedagogisessa johtamisessa korostuu Parrilan (2011, 85) puheissa, jonka mukaan pedagogisen johtajan asemassa olevan vastuulla on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumisen arviointi. Arviointi nouseekin jokaisen noviisiopettajan haastatteluissa esille.

”Sekin kuuluu siihen pedagogiseen johtamiseen, että se tieto mitä käydään kollegoitten kesken millä tasolla tahansa, niin sitten se tieto välittyy sit etiäpäin muille osapuolille” (H1). Kolmen noviisiopettajan puheissa nousee esille vastuu tiedottamisesta. Parrila (2011, 85) korostaa pedagogisen johtajan tehtävän olevan tiedon välittäjä. Tiedon välittäminen ja eteenpäin vieminen nähdään varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan työntehtävänä. Tiedottamisen vastuuseen noviisiopettajat kertovat kuuluvan vanhempien tiedottamisen lasten asioista sekä kollegoiden kanssa tehtävästä tiedonvaihdosta kertominen muille asianosaisille.

”Konkreettisesti se (pedagoginen johtaminen) näkyy eniten varsinkin esiopsien ja vasujen täyttämisessä.” (H3)

”Pedagoginen johtaminen näkyy lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa.” (H4)

Fonsén (2014) korostaa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista roolia. Hän tuo esille, että varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena johtajana vastaa ryhmän pedagogisesta toiminnasta. (Fonsén, 2014, 184) Fonsénin näkökulma korostuu noviisiopettajien puheissa: *”Se (pedagoginen johtaminen) on vastuuta siitä ryhmän toiminnasta. Et tavallaan se on kaikkea sitä, mitä siellä tehhään, miten suunnitellaan, miten toteutetaan”* (H2). Kaikki noviisiopettajat tuovat esille, että keskeisenä pedagogisen johtajan roolissa on vastuu lapsiryhmästä sekä lasten huomioiminen. Puheissa korostuu jokaisen lapsen yksilöllisen huomioimisen tärkeys toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Muutama noviisiopettaja korostaa pedagogisen johtamisen näkyvän lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tai esiopetussuunnitelman laatimisen vastuuna. Vastuu ryhmästä näkyy noviisiopettajien puheissa korostamalla varhaiskasvatuksen opettajan kokonaisvastuuta ryhmästä.

”Pedagogiikka tietenkin pitää tietää, että mitä se on, mitä se tarkoittaa ... varhaiskasvatuksessa se on sitä varhaiskehityksen ja varhaisen oppimisen ymmärtämistä. Mitä kaikkea liittyy lapsen kehitykseen ja oppimiseen, koska jos et sä niistä ymmärrä mitään niin vaikea sun on lähteä lasta tukemaan pedagogisesti.” (H4)

Pedagogiikalla tarkoitetaan lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseksi ammattihenkilöstön toteuttamaa tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka perustuu erityisesti varhaiskasvatus- ja kasvatustieteelliseen tietoon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22). *”Itselle selkeyttää mikä kaikkea on pedagogiikka ... mitä se sisältää se pedagogiikka”* (H2). Jotta pedagogista toimintaa voidaan toteuttaa, pitää olla tietoinen pedagogiikasta. Lähes kaikkien noviisiopettajien puheissa korostuu varhaiskasvatuksen pedagogiikan tietäminen, jotta pedagogista johtamista voi toteuttaa. *”Sen (lastentarhanopettajan) tehtävä on huolehtia siitä, että se toiminta ... arjen rutiinit ja yhteinen ohjattu ja suunniteltu toiminta on pedagogisesti perusteltua”* (H5). Kun varhaiskasvatuksen pedagogiikka ymmärretään, pystyy varhaiskasvatuksen opettaja työssään kiinnittämään huomiota siihen, että pedagogiikka on toiminnan taustalla. Lastentarhanopettajaliitto (2019) korostaa, että varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluva johtamisalue on omassa tiimissä tapahtuva pedagogisen työn johtaminen. Tällä tarkoitetaan, että varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa, että pedagogiikka on huomioitu toiminnassa koko ajan. H5 tuo puheessaan esille, että *”valinnoille on ne pedagogiset perusteet, ei vain jotkut perusteet.”* Kaikki noviisiopettajat tuovat H5:n tavoin esille, että heillä pedagogisina johtajina on vastuu siitä, että toiminnan taustalla on pedagogiikka.

”Pedagoginen vastuu niin vaatii sitä pedagogista johtamista, koska sillä lastentarhanopettajalla on se vastuu ... pedagoginen johtaminen on niitä toimia, millä se lastentarhanopettaja näyttää sen oman vastuunsa.” (H5)

Pedagogisen johtajan roolissa pedagogiikan korostuessa samalla korostuu myös varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 18; Heikka ym., 2016, 291). Pedagoginen vastuu nousee esille myös noviisiopettajien puheissa. Se liitetään kuuluvan pedagogiseen johtamiseen. Yksi noviisiopettaja tuo esille, että työyhteisössä puhutaan enemmänkin pedagogisesta vastuusta, ei niinkään pedagogisesta johtamisesta. Lisäksi pedagogisesta johtamisesta ja pedagogisesta vastuusta puhuu yksi noviisiopettaja hieman päällekkäin menevinä käsitteinä: *”Musta tuntuu että mä koko ajan puhun siitä vastuudesta (pedagoginen vastuu) ja vähän siitä (pedagogisesta) johtamisesta limittäin välillä”* (H3). Tulkitsin tämän tarkoittavan sitä, että pedagoginen vastuu ilmentää pedagogista johtamista ja on keskeinen asia varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtamista. Pedagoginen johtaminen nähdään olevan konkreettista toimintaa, millä noviisiopettaja näyttää oman vastuuasemansa.

4.4 Pedagoginen johtaminen on tiimin johtamista

Kuvauskategoria *Pedagoginen johtaminen on tiimin johtamista* kuvaa varhaiskasvatuksen opettajan roolia tiimin pedagogisena johtajana. Tiimin johtaminen, vastuu tiimistä, tiimin huomioiminen ja tiedottaminen sekä asioiden jakaminen tiimin kesken nousivat esille tämän tutkimuksen noviisiopettajien puheissa tiimin johtamiseen kuuluviksi osa-alueiksi.

”Pedagoginen johtaminen lastentarhanopettajan näkökulmasta on sitä tiimin johtamista” (H1). Aineistosta ilmenee noviisiopettajien käsitys, jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtamiseen kuuluu tiimin johtaminen. Siihen sisältyy konkreettisesti tiimin johtaminen ja tiimin kanssa asioiden jakaminen. Sekä Heikka ym. (2016) että Fonsén (2014) korostavat, että varhaiskasvatuksen opettaja on moniammatillisen tiimin pedagoginen johtajan. Lisäksi Heikka ym. (2016) tuovat esille näkemyksen siitä, että varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen ja toteuttaminen vaativat opettajalta tiimin jäsenten pedagogista johtamista. Tämä tulee selkeästi esille muutaman noviisiopettajan puheissa. *”Konkreettisestihan se (pedagoginen johtaminen) näkyy esimerkiksi tiimipalaverissa, että on se tavallaan se puheenjohtaja”* (H4). Tiimin johtaminen koetaan tapahtuvan tiimipalaverissa, joissa varhaiskasvatuksen opettajalla on tiimipalaverin vetäjän rooli.

”Tehään aika tasavertaisesti tiimissä, mutta sitten lastentarhanopettaja on se, joka vastaa siitä pedagogiikasta kuitenkin, että sillä on se pedagoginen vastuu siitä tiimistä ja sen tiimin toiminnasta vähintäänkin siitä omasta tiimistä ... Lastentarhanopettaja vastaa et tiimi toimii sen talon arvojen ja toimintaperiaatteiden mukaisesti ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. - - Tiimin pedagoginen vastuu on sillä lastentarhanopettajalla, että se vastaa siitä kaikesta tiimin toiminnasta, mutta myös vastaa semmosista käytännön asioista.” (H5)

Tulkitsin noviisiopettajien puheista, että tiimin johtamiseen kuuluu vastuu tiimistä ja sen toiminnasta. Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena johtajana nähdään olevan vastuussa tiimistä ja sen toiminnasta noviisiopettajien puheissa: *”Lastentarhanopettajalla on vastuu ... siitä tiimistä ihan sillai kaikkineensa”* (H5). Heikka (2016, 54–55) tuo samaa ajatusta esille. Hänen mukaansa opettajalla on pedagoginen vastuu kasvattajatiimistä. Pedagoginen vastuu näyttäytyy lähes kaikkien noviisiopettajien puheissa tasavertaiselta yhteistyöltä, mutta jossa korostuu, että opettajalla on loppujen lopuksi vastuu siitä, että tiimi ja sen toiminta ovat pedagogisesti perusteltua. Yhden noviisiopettajan puheessa korostuu, että tiimin toimintaa ohjaavat arvot, toimintaperiaatteet ja varhaiskasvatusta velvoittavat asiakirjat, joista varhaiskasvatuksen opettaja vastaa.

”Toisaalta sekin kuuluu siihen pedagogiseen johtamiseen mun mielestä, että ajatuksia nostellaan vähän esille eri tavoin ja että hei tähän pitäisi puuttua tai että tää on semmonen asia mihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota tai että hoksaatteko että tää on nyt sitä hommaa mitä me tehhään. Ehkä sekin on sen pedagogisen johtajan niinkö niin sanottu tehtävä siinä sitten tuoda esille just näitä tällöisiä asioita mitä sieltä nousee.” (H1)

Heikka ja Waniganayake (2011, 510) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajien tulisi ottaa nykyään aktiivisempi rooli pedagogisten keskustelujen johtamisessa. Pedagogisena johtajana ollessa varhaiskasvatuksen opettajan tulisi nostaa esille asioita tiimissä ja tuoda pedagogiikkaa keskusteluun. *”Oon ajatusten herättelijä siinä ryhmässä. Mä ite pyrin siihen aina miettimään toimintamallien kyseenalaistamista, puhun myös työkavereille, kun mietitään vaikka jonkun tietyn lapsen kohdalla, että onko tämä toimiva vai oisko joku toinen tapa”* (H2). Noviisiopettajien puheissa tuodaan esille, että pedagogisena johtajana heidän tehtävänä on nostaa ajatuksia esille tiimissä. Niin kuin noviisiopettaja H2:n tuo esille, myös muiden noviisiopettajien puheissa korostuu näkemys siitä, että varhaiskasvatuksen opettaja tuo tiimissä esille asioita, joista keskustellaan. Tulkitsen näiden esille nostettavien asioiden olevan erityisesti niitä, jotka liittyvät pedagogiikkaan ja pedagogiseen toimintaan.

”Voidaan yhdessä suunnitella ja yhdessä puhua niistä asioista, mutta silti sulla pitää olla kuitenkin se luotto siihen sun pedagogiseen osaamiseen, jotta sä voit perustella myös sit ne kannat, jos sieltä tulis jotain semmosta minkä sä et ite koe että se ei olisi tavoitteiden tai ylipäättäänsä sen lapsen kasvun ja kehityksen kannalta hyväksi.” (H3)

”Musta se hyvä pedagoginen johtaminen on myöskin sellasta, että kuullaan ne työkaverit ja niinku että annetaan tilaa ideoille” (H4). Muutaman noviisiopettajan puheissa pedagogiseen johtamiseen nähdään kuuluvan tiimin jäsenten kuuleminen ja huomioiminen. Noviisiopettaja H4:n puheissa korostuu ajatus siitä, että pedagogisena johtajana varhaiskasvatuksen opettajan tulisi huomioida työkavereiden ideat ja ajatukset toiminnassa. Kun työyhteisön ajatuksia kuunnellaan ja lähdetään toteuttamaan, voi opettaja joutua selkeyttämään ja perustelemaan toimintaa tiimiläisille. Tämä nousi myös esille noviisiopettaja H5:n puheissa: *”Pitää tiimin kanssa käydä keskusteluja ja miettiä että miten toimitaan, tavallaan ... mietitään yhdessä ja avataan sitä vasua tiimin muille jäsenille, että mitä se uus vasu tarkoittaa ja mitkä siellä on ne kaikista keskeiset asiat ja miten se vaikuttaa ihan siihen meidän tavalliseen työhön”* (H5). Johtajuus nähdään taitona ylläpitää tiimin toimintakykyä. Lisäksi johtajuus edellyttää kykyä ohjata tiimin pedagogista toimintaa kohti tavoiteltavaa päämäärää. (Fonsén, 2014, 194.) Varhaiskasvatuksen opet-

tajalla on pedagogisena johtajan pedagogisen asiantuntijan asema (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Heikka ym., 2016), jonka avulla opettaja voi perustella näkemyksiään pedagogiikkaan viitaten. Tiimin yhteistyö näyttäytyy aineistossa yhteisinä keskusteluina ja yhdessä toiminnan suunnitteluna. Tulkitsin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan roolin olevan yhteistyön tekemistä, jossa opettaja varmistaa pedagogisen toiminnan toteutumisen.

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan asemaan kuuluu tiedottaa tiimiä asioista. Tämä nousee noviisiopettajien ilmauksissa esille: *”Asioiden infoaminen tiimiläisille, jos on jotain juttuja, että ei pidä vaan omana tietonaan vaan pitää jakaa, että kaikki on tietoisia”* (H3). Aineistosta nousee esille noviisiopettajien puhe tiimin perehdyttämisen, ryhmäyttämisen ja tiimin huomioimisen tärkeydestä pedagogisen johtamisen toteuttamiselle. *”Lastentarhanopettajan rooli tiimin pedagogisena johtajana on ... tarvittaessa perehdyttää niitä työkavereita”* (H5). Lisäksi korostuu tiimin hyvinvoinnin merkitys: tiimin tulee voida hyvin, jotta pedagogista johtamista voi toteuttaa: *”Sinulla kun on se (pedagogisen johtamisen vastuu) niin ... kuitenkin siinä pitää olla sen verran lämminhenkinen, että saa luotua lämpöisen yhteisön, tiimin ... jossa ne voi niinku hyvin”* (H3).

Lähes kaikki noviisiopettajat tuovat puheissaan esille, että asioita jaetaan tiimin kesken. Keskeisenä asiana noviisiopettajat tuovat esille yhteisen keskustelun, asioiden pohtimisen ja yhteisen toiminnan suunnittelun. *”Se toteutuu yhdessä ja jaetaan vaikka että kuka tekee mitään, kuka on vastuussa mistään, vähän tämmöstä työnjakoa”* (H1). Lisäksi pedagogiseen johtamiseen nähdään kuuluvan asioiden jakaminen tiimin kesken.

Tiimin johtajana toimiessa varhaiskasvatuksen opettaja käyttää johtoasemaa epäsuorasti. Varhaiskasvatus näyttäytyykin kollegiaalisena, yhteisenä jaettuna työnä, vaikkakin varhaiskasvatuksen opettajilta odotetaan johtajan aseman ottamista tiimissä. (Heikka ym., 2016, 305.) Toisaalta parin noviisiopettajan puheissa korostuu näkemys siitä, että pedagogisen johtaman asema otettiin, jotta toiminnan tavoitteet toteutuisivat: *”Lastentarhanopettaja saa ottaa semmosen tavallaan johtajan roolin siinä tiimissä, että ne hommat hoituu”* (H4).

4.5 Pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyön ja tuen kautta

Pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyön ja tuen kautta –kuvauskategoria ilmentää sitä, mikä merkitys yhteistyöllä on ja minkälaista yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena johtajana tekee muun muassa tiimin, työyhteisön ja toisten varhaiskasvatuksen opettajien kanssa.

”Mun ei tarvii olla kaikki tietävä niin sanotusti, mun ei tarvii osata kaikkee, mutta sitten se on jotenkin siinä tulee se yhteistyön voima ja yhteisen neuvottelun voima ja keskustelun voima kun jaetaan, laitamme viisaat päämme yhteen... Pedagogisena johtajana sun ei tarvii osata kaikkee tai tietää kaikkee. Sehän tulee sitten siinä ajan myötä, kokemusten myötä, tiimin myötä.” (H1)

Pedagogisen johtajuuden ilmiön taustalla vaikuttaa kontekstuaalinen johtaminen (Fonsén, 2014, 98–111), jonka nähdään kehittävän varhaiskasvatusta ja sen laatua yhteistyön kautta (Hujala, 2013, 47–48). Työyhteisön rooli nähdään aktiivisena toimijana, jossa yhteisvastuullisesti kehitetään pedagogisia prosesseja varhaiskasvatuksessa (Hujala, 2013, 47–48). *”Minusta on myös tosi tärkeä se muitten tiimien kanssa tehtävä yhteistyö” (H5).* Noviisiopettajien puheissa nousee esille näkemys siitä, että pedagogisen johtajan työtä ei tehdä yksin, vaan yhteistyöllä nähdään olevan tärkeä merkitys. Tiimiltä ja työyhteisöltä saadaan tukea omaan pedagogisiin ajatuksiin: *”Tätä työtähän tehdään yhdessä, sitä ei tehdä yksin, niin mun mielestä se on ollut tässä ihanaa kans, että ei mun tarvii välttämättä kuitenkaan olla niinkö yksin näitten ajatusten kanssa ja se on ehkä ollut semmonen mikä tässä alkuvaiheessa oon huomannut, että se on ollut auttava tekijä” (H1).* Yhden noviisiopettajan puheessa pedagoginen johtaminen toteutuu yhteistyössä vanhempien kanssa, jossa varhaiskasvatuksen opettajaa tekee toiminnan näkyväksi vanhemmille: *”Toiminnan näkyväksi tekeminen tavallaan että, missä me ollaan ja mihin päin me ollaan menossa. Sen niinku tavallaan selkeyttäminen kaikille osapuolille niin tiimille kuin myös vanhemmille, kun yhteistyötä tehdään vanhempienkin kanssa” (H3).* Lähes jokainen noviisiopettaja tuo esille, että pedagogisena johtajan ei tarvitse tietää kaikkea, vaan työyhteisön tuki ja keskustelu heidän kanssa ovat merkittäviä yhteistyön muotoja.

Soukainen (2015, 46) tuo esille, että pedagogiseen johtamiseen saatu esimiehen pedagoginen tuki ja kollegoiden tuki ovat tärkeitä. Työuran alussa olevat opettajat kaipaavat systemaattista tukea kollegoiltaan ja heille on oltava tilaisuuksia suunnitella ja pohtia yhdessä toimintaa (Nyman, 2009, 325). Noviisiopettajien keskeisenä voimavarana tässä tutkimuksessa nähdään toisilta opettajilta ja esimiehiltä saatu tuki. Tulkintani mukaan tuen saaminen ja sen merkitys pe-

dagogiseen johtamiseen näkyi tässä tutkimuksessa noviisiopettajien puheissa tärkeässä roolissa. Kaikki noviisiopettajat tuovat esille, että tuen saaminen, joko toisilta varhaiskasvatuksen opettajilta, johtajalta tai työyhteisöltä, on merkityksellinen pedagogiseen johtamiseen: *”Pääosin työkaverit on vaikuttanut silleen, että on saanut tukea omaan työhönsä”* (H5). Konkreettinen tuki, kuten uusien ideoiden saaminen omaan työhön, nousee monissa noviisiopettajien puheissa ja se koetaan työuran alussa merkitykselliseksi tueksi: *”Se, kun on vasta niin vähän aikaa ollut työelämässä niin mä saan omilta työkavereilta ja työyhteisöltä tavallaan saa siihen omaan toimintaan hyviä vinkkejä mitä voi kokeilla sitten”* (H2).

”Mun mielestä ollut ihan huippua et siellä (varhaiskasvatuksen opettajien opetiimeissä) on päässyt kuitenkin oikeesti pohtii ja sit juttelee näistä kaikista...niin se sit kuitenkin tukee sitä (pedagogista johtamista) että on ne vertaistoveritkin” (H3). Vertaistuki nousee esille muutamien noviisiopettajien puheissa. He tuovat esille, että toisilta opettajilta saama tuki on auttanut ja tukenut pedagogista johtamista. *”Mulla on aika kaks piippuset kokemukset tosiaan vasta valmistuneena olis kaivannut tukea siihen (pedagogiseen johtamiseen) enemmän”* (H4). Toisaalta yksi noviisiopettaja nostaa esille kokemuksen siitä, että olisi toivonut saavansa tukea enemmän pedagogiseen johtamiseen. Lisäksi johtajalta saatava tuen tärkeys nousi esille muutamien noviisiopettajan puheissa: *”Se auttaa, että saa vaikka sen johtajan tuen siihen, että sit jos susta tuntuu et mun perustelu ei siihen riitä niin hakee sen johtajan tuen ja pyytää sitten sitä tarvittaessa puuttumaan siihen asiaan tai auttamaan mua siinä perustelussa”* (H5). Noviisiopettaja H5:n puheissa johtajalta saatu tuki korostui tilanteissa, jossa noviisiopettajan omaa näkemystä johtaja tuki.

”Lastentarhanopettajien palaverit... jaettiin niitä hyviä käytäntöjä mitä on ryhmässä. Mä koin silleen mukavana sen, että pysty jakamaan kokemuksia ja sai hyviä vinkkejä niihin toisten ryhmien opettajilta siihen arjen työhön ja pysty jakamaan niitä hyviä ja huonoja kokemuksia.” (H4)

”Mulla ainakin tälleen uutena lastentarhanopettajana, kun puhui niistä peda-palavereita (varhaiskasvatuksen opettajien palaverit), että se on sen tiimin tuki mikä siinä tulee periaatteessa ... se että miten sä saat tukea sieltä kollegoilta.” (H1)

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan rooliksi nähtiin kuuluvan yhteistyö toisten varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Kaikkien noviisiopettajien puheissa nousee esille toisten varhaiskasvatuksen opettajilta saaman tuen tärkeys pedagogiseen johtamiseen. *”Meidän eskariopojen palaveri, jossa me ollaan niinku mietitty ja suunniteltu ja pohdittu ja arvioitu kaikkea ja sit me jaetaan”* (H3). Varhaiskasvatuksen pedagogiset palaverit nousevat esiin jokaisen no-

viisiopettajan puheissa. Pedagogisissa palavereissa jaetaan pedagogisia ajatuksia ja suunnitellaan ja arvioidaan toimintaa yhdessä sekä tuetaan jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista osaamista.

”Lastentarhanopettajan se (pedagogisen johtajan) rooli siinä on toimia talon muitten lastentarhanopettajien kanssa vaikka pedagogisissa tiimeissä...kokisin sen tosi hyödylliseksi että saa yhdessä pohtia niitä asioita ja miettiä yhdessä ja saa vahvistusta niihin omiin ajatuksiin tai sitten voi saada uusia ideoita... ja sitten saa pallotella ideoita ja ajatuksia.” (H5)

Kupila (2007, 25–28) tuo esille, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja sen rakentumista voidaan käsitellä kasvatusyhteisöön osallistumisena, sillä yhteisöllistä toimintatapaa on korostettu varhaiskasvatuksen kentällä. Varhaiskasvatuksessa asiantuntijuuden kehittymisessä tärkeässä roolissa on keskinäisten kollegiaalisten ajatusten ja kokemusten jakaminen. Työn arvoista ja tavoitteista neuvotellaan työyhteisön keskuudessa, joka samalla syventää asiantuntijuutta ja varhaiskasvatustietoutta jakamalla erilaisia näkemyksiä. (Kupila, 2007, 25–28.) Tällä tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuden kehittyminen toteutuu yhteistyön ja työyhteisön tuen kautta. Tulkitsen tutkimukseni noviisiopettajien puheiden korostavan sitä, että pedagogiseen johtamiseen noviisiopettajat ovat työuran alussa saaneet tukea työyhteisöltä, joka koetaan merkitykselliseksi pedagogisen johtamisen kannalta.

4.6 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisena johtajana

Kuvauskategoria *varhaiskasvatuksen opettajan rooli pedagogisen johtajana* kuvaa noviisiopettajien puheissa esiin tuotuja asioita siitä, mitä pedagogisen johtajan rooli on.

Varhaiskasvatuksen opettaja nähdään olevan pedagoginen johtaja: *”Lastentarhanopettaja on pedagoginen johtaja”* (H4). Samaa näkemystä varhaiskasvatuksen opettajan roolista tuovat esille Fonsén (2014) ja Sergiovanni (1998). Pedagogisen johtajan asemassa noviisiopettaja H3:n tuo esille, että varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena johtajana on tietoisempi sisällöstä, jota Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittävät: *”Kyllä mä koen, että me (varhaiskasvatuksen opettajat) ollaan silti tietoisempia siitä sisällöstä, et voi olla että sen (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet) lukee eri silmällä kuitenkin sit siinä pedagogisen johtajan asemassa”* (H3). Pedagogisen johtajan rooliin kuuluu olla tietoinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällöstä, joka määrittää varhaiskasvatusta ja sen toiminnan sisältöä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tulee työssä noudattaa, ja lisäksi varhaiskasvatussuunnitelma tar-

joaa tukea pedagogisille perusteluille: *”Lastentarhanopettaja on siinä, joka perustelee sen toiminnan just siihen opsiin, jos joku alkaa kyseenalaistamaan, että miksi te teette niin, niin voi sanoa että tää on osa valtakunnallista opetussuunnitelmaa, että sitä vaan täytyy noudattaa”* (H4).

Varhaiskasvatuksen opettaja on tiimin pedagoginen johtaja ja lisäksi hän vastaa ryhmän pedagogisesta toiminnasta (Fonsén, 2014, 184, 194) *”Se (pedagoginen johtaminen) on erilaista eri tiimissä ja eri ryhmässä”* (H1). Pedagogisen johtajan roolista tuo noviisiopettaja H1 esille sen olevan erilaista eri tiimeissä ja ryhmässä. Pedagogisen johtajan rooli mukautuu tiimin ja ryhmän mukaisesti, jolloin rooli nähdään olevan erilainen jokaisena toimintavuonna. Siksi pedagogisen johtajan roolissa muutamat noviisiopettajat näkevät keskeisenä, että tullaan toimeen työyhteisön jäsenten kanssa: *”Mun mielestä tässä (pedagogisena johtajana) pitää käsitellä erilaisia ihmisiä tai tulla toimeen monenlaisten ihmisten kanssa, kun ei ikinä tiedä minkälainen tiimi vaikka sulle sattuu”* (H1). Lisäksi pedagogisen johtajan roolin ottaminen nähdään olevan helpompaa asiantuntijuuden kautta: *”Sitten se on ehkä helpompi tavallaan se roolin ottaminen kun sulla enemmän on sitä asiantuntijuutta ... niin se on ehkä semmonen mikä myös sitten auttaa siinä pedagogisessa asiantuntijuudessa ja roolissa”* (H2).

Organisaatiokulttuurissa keskeistä on vuorovaikutus ja työyhteisö (Fonsén, 2014, 109). Harisalo (2008, 264–265) näkee organisaation kulttuurissa olevan vakiintuneita tapoja, jotka määrittävän organisaation toimintaa. Nämä jopa hallitsevat toiminta- ja ajattelutavat ovat muotoutuneet ajan saatossa yhteisten kokemusten kautta. (Harisalo, 2008, 264–265.) *”Just se, että ei ole tarvinnut tosiaan yksin olla, mutta kuitenkin on pystynyt toteuttaa sitä vähän niinku omalla tavallaan, että ei tarvii mennä aina vanhojen kaavojen mukaan”* (H1). Noviisiopettaja H1 tuo esille, että vanhoihin tapoihin ei ole tarvinnut pedagogisena johtajana mennä, vaan on saanut toteuttaa johtamista omalla tyylillään: Noviisiopettajan puheesta on tulkittavissa, että omaan toimintaan vaikuttaminen on ollut antoisaa pedagogisessa johtamisessa.

”On tullut semmonen luottavainen olo siihen (pedagogiseen johtamiseen), että osaa ite ja tietää kyllä, että jos tekee jonkun valinnan. Niin osaa perustella sen ja itelle on tosi tärkeä se, että osaa perustella tuota kaikki valinnat tarvittaessa.” (H5)

”Me toimitaan tietyllä tavalla, kyllä, mutta se, että mikä se lähtökohta on, miksi me lähetään toimimaan niin kuin toimitaan, mikä on se tavoite. Et nimenomaan ite koen sen (pedagogisen johtajan) tehtävänä myös avata siellä yhteisessä keskustelussa myös tätä.” (H2)

”Mun oli pakko perehtyä kaikkiin asiakirjoihin ja niitten lasten asioihin ja kehittää sitä toimintaa sillä tavalla, että se tuki niitä lapsia ja sitä ryhmää ja toimintaa.” (H4)

Noviisiopettajien puheissa vaikuttaminen näkyy toiminnan kehittämisenä, perustelemisena ja kyseenalaistamisen. Pedagogisen johtajan rooli näyttäytyy tutkimukseni noviisiopettajien puheissa toiminnan perustelemisen tärkeytenä ja sitä kautta toiminnan vaikuttamisena. Asioihin vaikuttaminen nähdään noviisiopettajien puheissa pääsääntöisesti mukavana asiana: *”Tulee semmonen olo, että mä pystyn vaikuttamaan asioihin, niin se on ehkä siinä se mukavin juttu.”* (H1). Noviisiopettajat tuovat esille, että pedagogiseen johtamiseen on tullut luottavainen olo. He kokevat pystyvänsä vaikuttamaan toimintaan ja näkevät omaksi roolikseen toiminnan kyseenalaisemisen niissä tilanteissa, joissa toiminta ei ole pedagogisesti perusteltua. Lisäksi noviisiopettajien puheissa nousee esille, että he ottavat pedagogisen johtajan roolin, jotta lapsiryhmän asioihin ja toimintaan on päässyt vaikuttamaan.

Noviisiopettajat tuovat puheissaan esille keskeisiä ominaisuuksia, jotka he näkevät tärkeinä pedagogisen johtajan roolissa. Näissä ominaisuuksissa korostui avoimuus ja sosiaalisuus: *”Se (pedagoginen johtaminen) vaatii herkkyyttä tilanteille, avoimuutta ja sosiaalisuutta. Ne on mitä mä sanoisin pääpointiksi”* (H1). Pedagogista johtajuutta tutkinut Their (1994, 46) korostaa, että johtamisessa on kaiken kaikkiaan kysymys ihmisten välisestä laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumisesta. Laadukas vuorovaikutus aikuisten ja lasten kanssa nostetaan tutkimukseni noviisiopettajien puheissa tärkeäksi ominaisuudeksi: *”Hyvässä pedagogisessa johtamisessa on avoimuus tosi tärkeää ja just se laadukas vuorovaikutus ihan siis lasten ja aikuisten kanssa”* (H5).

”Ylipäätään hyvät vuorovaikutustaidot ovat hirveen tärkeitä, pystyy kuuntelemaan muita.” (H4)

”Avoin, mutta myös kuunteleva, oikeesti että otat huomioon sit toisten mielipiteet ja kuuntelet ne aina vaikka sä kokisit että toi ei ehkä oo pedagogisesti oikein mut miettiä kuitenkin sitä silleen, että ettei tyrnäytä toista, miettii kuitenkin ne toiset on siellä ja huomioida niiden osaaminen” (H3). Noviisiopettajat tuovat esille, että pedagogisen johtajan roolissa keskeistä on toisten kuunteleminen ja huomioiminen. Noviisiopettaja H3:n näkemys korostaa sitä, että pedagoginen johtaja kuuntelee tiimiä ja huomioi tiimin jäsenten osaamisen kunnioittavasti. Hyvään johtamiseen kuuluu työntekijöiden arvostaminen (Vesterinen, 2006, 47), mikä nousee esille muutamien noviisiopettajien puheissa.

”En mä tiää onko siinä mitään tiettyä kriteerejä sillä tavalla että sun pitää osata nämä että sä olisit hyvä pedagoginen johtaja. Ja mun mielestä kukaan ei ole seppä syntyessään, että ne mun mielestä tulee sit siinä ajan kanssa, kokemuksen myötä.” (H1)

Oman persoonan näkyminen näyttäytyy noviisiopettajien puheissa sallittuna pedagogisen johtamisen roolissa. *”Tässä työssä tehdään paljon omalla persoonalla, että se saa ja pitää näkyä (pedagogisessa johtamisessa)” (H5).* Varhaiskasvatuksen opettajan työtä tehdään oman persoonan kautta, joten oma persoona saa tulla pedagogisessa johtamisessa esille. Muutaman noviisiopettajien puheissa korostuu, että pedagogiselle johtamiselle ei ole tiettyjä kriteerejä, vaan siinä näkyy jokaisen oma tapa tehdä työtä. Työtä tekemällä opitaan pedagogisesta johtamisesta ja kokemuksen myötä kehitetään omaa osaamista.

”Peilaa siihen menneisyyteen mutta sitten taas ajattelee sitä mitä vois tulevaisuudessa tehdä ja muistaa sitten. Mutta sehän on tää työ ylipäättänsä mun mielestä semmosta että elinikäistä oppimista, se on mun mielestä kans yks mikä tässä ammatissa kyllä näkyy, tääkin on semmonen kehitettävä osa-alue, että itseään pystyy koko ajan kehittämään ja ainahan voi tulla paremmaksi.” (H1)

Pedagoginen johtaminen on jatkuvaa oppimista ja oman osaamisen kehittämistä. *”Oman osaamisen kehittäminen on tosi tärkeää, koska tää työhän muuttuu koko ajan” (H4).* Kaikki noviisiopettajat tuovat esille, että oman osaamisen kehittäminen on keskeistä pedagogisessa johtamisessa. Itsensä jatkuva kehittäminen liitetään siihen, että toimintaa kehitetään lapsen hyväksi, kuten H4 tuo esille: *”Täytyy koko ajan kehittää sitä omaakin toimintaa lapsen kehityksen mukana ... että jatkuva kehittyminen myöskin on yks keskeinen asia tässä työssä”.* Fonsén (2014, 196) korostaa, että hyvään pedagogiseen johtamiseen kuuluu halu kehittää itseään uuden tutkimustiedon kautta, jota viedään kentän muiden toimijoiden tietoon sekä toteutukseen viime kädessä lapsen hyväksi. Oman osaamisen kehittäminen on yhteydessä ammatillista kasvuun. Opettajan ammatillinen kasvu on elinikäinen prosessi, joka alkaa opettajankoulutuksesta ja päättyy eläkkeelle jäämisen yhteydessä (European Commission, 2010, 6) ja se nähdään dynaamisena, jatkuvana uudelleen määrittelyn prosessina (Ruohotie-Lyhty, 2011, 26–27). Lisäksi jatkuva oppiminen nähdään laadukkaan varhaiskasvatuksen takaajana (Colmer, 2008, 109). Näin ollen ammatillinen kasvu liittyy elinikäisen oppimisen käsitteeseen, jossa oppiminen nähdään tapahtuvan läpi koko elämän ajan (Heikkinen ym., 2010, 8). Elinikäinen oppiminen tulee noviisiopettajien haastatteluissa esille. Pedagoginen johtaminen nähdään jatkuvana oppimisen paikkana, jossa itseään pystyy kehittämään koko ajan lisää.

”Mun mielestä semmonen kriittinen ajattelu, mä oon ainakin ite semmonen, että mä koko ajan ihan sama onks se tämä lastentarhanopettajan työ, se arki mitä lasten kanssa tehdään tai tiimin kanssa niin kyllä sitä jotenkin koko ajan pohtii sillä tavalla kriittisesti. Miettii sitä mikä on hyvää ja mikä on ehkä se kehitettävä osa-alue siellä sitten.” (H1)

Reflektio varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on keino kehittää tilanteiden hallintaa ja työn käytäntöä, sekä se samalla uudistaa varhaiskasvatusta (Karila & Kupila, 2010, 14). Reflektio sisältää työn kriittistä pohdintaa oman osaamisen parantamiseksi ja kehittymisen edistämiseksi (Clouder, 2000) *”Se (pedagoginen johtaminen) on koko ajan semmosta itsensä peilaamista ja itsereflektiota”* (H2). Yksi noviisiopettaja tuo puheessaan esille reflektion merkityksen pedagogiselle johtamiselle: Reflektio nähdään merkitykselliseksi oman pedagogisen johtamisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Lisäksi noviisiopettajat nostavat puheissaan esille kriittisen ajattelun, jonka tulkitsin reflektion tavoin oman osaamisen pohtimiseksi ja kehittämiseksi. Kriittinen ajattelu on koko ajan läsnä toiminnan taustalla, jonka avulla pohtii omaa ammatillisuutta ja kehittää osaamistaan.

5 Lopuksi

Pro gradu –tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen noviisiopettajilla on pedagogisesta johtamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten noviisiopettajat ymmärtävät pedagogisen johtamisen ja millaisena se nähdään osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä erityisesti työuran alkuvaiheessa. Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimustulokset ja pohdin tutkimuksen johtopäätöksiä. Tämän jälkeen arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

5.1 Tutkimuksen yhteenveto, johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni tutkimuskysymys on: Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen noviisiopettajilla on pedagogisesta johtamisesta? Tutkimuskysymykseni mukaisesti olen tarkastellut varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsityksiä heidän työhönsä kuuluvasta pedagogisesta johtamisesta. Tutkimukseni tuloksista voidaan havaita, että noviisiopettajat käsittävät pedagogisen johtamisen olevan vastuuta ja tiimin johtamista sekä se nähdään toteutuvan yhteistyön ja työyhteisöltä saadun tuen kautta. Lisäksi tutkimukseni tulokset ilmentävät sitä, minkälainen käsitys pedagogisen johtamisen käsitteestä varhaiskasvatuksen noviisiopettajilla on, minkälainen pedagogisen johtajan rooli on ja miten koulutus ja työuran alkuvaiheen kokemukset ovat vaikuttaneet noviisiopettajien toteuttamaan pedagogiseen johtamiseen.

Vastuuasema nousee noviisiopettajien puheissa keskeiseksi pedagogisen johtajan tehtäväksi. Noviisiopettajien käsityksissä vastuu näkyy laadukkaan ja suunnitelmallisen toiminnan takaamisena, tavoitteellisuuden toteutumisessa, pedagogiikan näkymisessä ja toteutumisessa sekä vastuuna yksittäisen lapsen huomioimisesta että koko lapsiryhmän toiminnasta. Noviisiopettajat korostavat puheissaan, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan rooliin kuuluu ensisijainen vastuu kaikesta toiminnasta, jota lapsiryhmässä toteutetaan. Tämä sama näkemys korostuu Fonsénin (2014, 184) tutkimuksessa. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 18) tuodaan esille tämä näkökulma korostamalla varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista roolia ja opettajan kokonaisvastuuta lapsiryhmän toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta ja arvioinnista.

Tiimin johtaminen näkyy noviisiopettajien puheissa konkreettisena yhden tiimin pedagogisena johtamisena ja vastuuna tiimin toiminnasta, joka näkyy merkityksellisenä myös Heikan ym. (2016) ja Fonsénin (2014) tutkimuksissa. Tiimin pedagoginen vastuu näyttäytyy lähes kaikkien

noviisiopettajien puheissa tasavertaisena yhteistyönä, jossa varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu, että tiimin toiminta on pedagogisesti perusteltua. Tiimin johtamiseen noviisiopettajien puheissa sisältyy tiimin kuunteleminen ja huomioiminen sekä asioiden jakaminen ja asioista tiedottaminen. Heikka ym. (2016, 305) ovat tuoneet esille huolen siitä, että varhaiskasvatuksen opettajien pitäisi ottaa entistä vahvempi johtajan asema tiimissä. Toisaalta tutkimus antoi viitteitä siitä, että noviisiopettajat ottavat pedagogisen johtajan aseman tiimissä, jotta ryhmän ja tiimin toiminnalle asetetut tavoitteet saadaan toteutettua. Tulkintani mukaan tämä vaatii vahvaa johtajan aseman ottamista, jotta pedagogiseen tavoitteeseen päästään tiimissä.

Noviisiopettajien puheissa korostuu pedagogisen johtamisen toteutuminen yhteistyön ja tuen kautta. Noviisiopettajat tuovat esille, että työtä ei tehdä yksin eikä kaikkea tarvitse tietää, vaan yhteistyöllä nähdään olevan tärkeä merkitys. Omiin pedagogisiin ajatuksiin saadaan tukea tiimiltä ja työyhteisöltä. Hujala (2013, 47–48) korostaa tätä ajatusta tuomalla esiin, että työyhteisön rooli nähdään aktiivisena toimijana, jossa yhteisvastuullisesti kehitetään pedagogisia prosesseja varhaiskasvatuksessa. Pedagogiseen johtamiseen liittyvää yhteistyötä tehdään noviisiopettajien mukaan tiimin, toisten varhaiskasvatuksen opettajien, koko työyhteisön sekä vanhempien kanssa. Kollegoilta saatu tuki koetaan noviisiopettajien puheissa merkitykselliseksi pedagogisen johtamisen kannalta. Tätä samaa näkemystä Soukainen (2015, 46) tuo esille väitöstutkimuksessaan. Kuitenkin osa noviisiopettajista kokee, että he eivät olleet saaneet riittävästi tukea pedagogiseen johtamiseen työuran alussa.

Noviisiopettajien puheissa pedagogisen johtamisen käsite nähdään laajana käsitteenä, jonka sisällön määrittää varhaiskasvatusta velvoittavat asiakirjat. Käsitteen sisällön laajuus ilmenee tutkimuksen kuvauskategorioissa, jotka ilmentävät varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtamisen olevan vastuuaseman kautta toteutettua pedagogista johtamista ja tiimin pedagogista johtamista. Käsitteen nähdään itsessään jo kertovan, mitä se tarkoittaa: pedagogiikkaa ja sen johtamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 28) nostetaan esille pedagogiikan johtaminen, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen kokonaisuuden suunnitelmallista ja tavoitteellista johtamista. Toisaalta pedagogisen johtamisen käsitteen epäselvyys nousee esille noviisiopettajien puheissa. Tulkintani mukaan käsitteen laajuus tuo esille, että noviisiopettajat eivät olleet aivan varmoja, mitä kaikkea pedagogisen johtamisen käsitteeseen sisältyy ja miten pedagoginen johtaminen määritellään.

Noviisiopettajat tuovat pedagogisen johtamisen käsityksissä esille näkemyksiä pedagogisen johtajan roolista. Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluu pedagoginen johtaminen,

jota tukee Fonsénin (2014) ja Sergiovannin (1998) tutkimukset. Noviisiopettajat nostavat esille, että pedagogiseen johtamiseen kuuluu olla tietoinen varhaiskasvatusta velvoittavista asiakirjoista, jotka toiminnan taustalla vaikuttavat. Pedagoginen johtaminen nähdään olevan erilaista eri tiimeissä ja lapsiryhmästä. Noviisiopettajat korostavat pedagogisessa johtamisessa merkitykselliseksi asiaksi pystymisen vaikuttamaan ryhmän toimintaan ja toiminnan sisältöön. Lisäksi noviisiopettajat nostavat esille pedagogiseen johtamiseen tarvittavia ominaisuuksia, kuten vuorovaikutustaidot, avoimuus ja toisten kuunteleminen. Oman persoonan näkyminen työtä tehdessä näyttäytyy sallittuna pedagogisen johtajan roolissa.

Kaikkien noviisiopettajien puheissa jatkuva oppiminen ja oman osaamisen kehittäminen nähdään merkityksellisenä toteuttaessa pedagogista johtamista. Pedagoginen johtaminen tarjoaa noviisiopettajille jatkuvia oppimisen paikkoja, jossa itseään pystyy kehittämään koko ajan lisää. Lisäksi oman osaamisen kehittäminen on yhteydessä ammatilliseen kasvuun, joka nähdään elinikäisenä prosessina (European Commission, 2010, 6). Myös reflektiotaidon ja kriittisen ajattelun noviisiopettajat näkevät merkitykselliseksi oman pedagogisen johtamisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta.

Noviisiopettajien puheissa korostuvat koulutuksen ja sieltä saadun tiedon merkitys ja työuran alkuvaiheen positiiviset ja haastavat kokemukset. Noviisiopettajat kokevat, että työuran alussa usko omaan osaamiseen on kasvanut ja kehittynyt työkokemuksen myötä. Noviisiopettajien puheissa nousee esille, että pedagoginen johtaminen ei ole työuran alussa ollut helppoa ja työ on koettu välillä haastavaksi. Työelämään siirtyminen ja työuran alun kokemukset ovat monelle noviisiopettajille haastavia muun muassa siksi, että kokeneemman työntekijän edessä pedagogisen johtajan aseman ottaminen ei ole uran alussa helppoa. Osa noviisiopettajista kokee vaikeaksi omien ajatusten esille tuomisen kokeneemman työntekijän rinnalla. Kokeneemman työntekijän yli ei haluta kävellä, jolloin pedagogisen johtajan aseman ottaminen koetaan vaikeaksi. Pedagogisen johtamisen nähdään opettavan paljon asioita, omiin taitoihin työkokemuksen myötä aletaan luottamaan ja pedagogisen johtamisen toteuttaminen on ollut noviisiopettajien mukaan pääsääntöisesti mukavaa. Toisaalta taas noviisiopettajien puheissa nousee esille, että haastavaksi on koettu nuoren opettajan ottaminen vakavasti työyhteisössä, oman äänen tuominen esille erityisesti kokeneempien työntekijöiden rinnalla sekä oma epävarmuus omasta pedagogisesta osaamisesta. Näin ollen noviisiopettajien pedagogisen johtajan rooli nostattaa esiin monenlaisia tunteita ja ajatuksia.

Noviisiopettajat arvostavat koulutuksesta saamaa tietoutta pedagogiseen johtamiseen. Koulutuksesta saama oppi nähtiin hyvänä lähtökohtana oman ammattitaidon ja pedagogisen johtamisen perustana. Muutama noviisiopettaja korostavat, että koulutus on tarjonnut pedagogiseen johtamiseen perustelemisen ja reflektoinnin taidon, mikä on auttanut pedagogisen johtajan roolin ottamisessa. Toisaalta yksi noviisiopettaja nostaa esille, että hän olisi kaivannut, että koulutuksessa olisi käsitelty enemmän pedagogisen johtamisen käsitettä.

Tutkimuksen osallistuvien noviisiopettajien käsityksissä on yhtäläisyyksiä aiempien tutkimusten kanssa (mm. Heikka ym., 2018; Fonsén, 2014). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtamiseen liittyviä, aiempien tutkimusten kanssa samanlaisia käsityksiä olivat muun muassa tiimin pedagoginen johtaminen (vrt. Heikka ym. 2018; Fonsén, 2014), kokonaisvaltainen vastuu ryhmän toiminnasta (vrt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Heikka & Wani-ganayake, 2016) ja vastuu pedagogisesta toiminnasta ja toiminnan toteutumisesta (Fonsén, 2014).

”Pedagoginen johtaminen sehän tapahtuu oikeastaan arjessa koko ajan ja joka hetki.” (H4)

Tutkimuksen johtopäätöksenä voin todeta, että varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsitys pedagogisesta johtamisesta on laaja-alainen. Käsitteen laajuus ilmentää sitä, että käsitettä ei pysty selittämään yhdellä lauseella. Noviisiopettajien käsitys pedagogisesta johtamisesta ilmenee koko haastatteluaineistossa moniselitteisenä. Pedagoginen johtaminen nähdään laajana vastuuna tiimistä ja lapsiryhmän toiminnasta sekä se on tiimin johtamista. Tulkintani mukaan pedagoginen johtaminen tapahtuu varhaiskasvatuksen opettajan työssä oikeastaan koko ajan, sillä pedagoginen toiminta tulisi varhaiskasvatuksen arjessa olla läsnä jatkuvasti. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtamiseen tutkimukseni mukaan kuuluu vastata siitä, että pedagoginen toiminta on varhaiskasvatuksen toiminnan taustalla läsnä koko ajan. Pedagogiikan toteutuminen korostuu vahvasti tutkimusaineistossa.

Fonsén (2014, 194) tuo esille pedagogisen johtamisen päätavoitteen: laadukas pedagogiikka, jota kasvatushenkilöstö toteuttaa ja jonka tuloksena on oppiva, kasvava ja hyvinvoiva lapsi. Tutkimuksessani on nähtävissä, että noviisiopettajat korostavat samaa näkökulmaa. Yhtenä keskeisenä käsityksenä nousee esille pedagogiikan läsnä oleminen toiminnan taustalla, jossa varhaiskasvatuksen opettaja on toiminnasta vastuussa. Lapsen näkökulma huomioiminen nousee noviisiopettajien puheissa esille, mutta tutkimusaineiston laajuudessa vähäisesti. Tulkintani mukaan lapsen huomioiminen on noviisiopettajien ajatusten ja puheiden taustalla, mutta sitä ei

tutkimusaineistossa erityisen paljon korostettu. Näkevätkö kaikki noviisiopettajat lapsen huomioimisen ja hyvinvoinnin kuitenkin yhtä keskeisenä asiana pedagogisena johtajana toimiessa kuin Fonsén (2014) korostaa?

Toisaalta tutkimuksessani ilmeni, että pedagoginen johtaminen ei ole aivan selkeä kaikille noviisiopettajille. Erityisesti käsitteen epäselvyys nousee tutkimuksessa esille. Tulkintani mukaan käsitteen epäselvyys ilmentää sitä, mitä aiemmissakin tutkimuksissa pedagogisesta johtamisesta on noussut esille. Pedagogisen johtamisen käsite ei ole yksiselitteinen ja käsitteeseen liitetään erilaisia määritelmiä eri käsitteiden käyttäjien kesken. (af Ursin, 2012, 79.) Lisäksi käsitteen epäselvyys tutkimuksessani ilmentää sitä, että käsitettä ei ole koulutuksessa määritelty riittävän selkeästi.

Opettajan uran alkuvaihe tuo omat painotukset ja näkemykset noviisiopettajien käsityksiin. Uran alkuvaiheessa koetaan sellaisia tunteita, jotka ovat tyypillisiä työuran alussa. Etenkin haastavat kokemukset nousevat esille, kuten oma epävarmuus ammattitaidosta, uskaltaminen sanoa asioista ja johtajan roolin ottaminen nousevat esille. Uran alkuvaiheessa noviisiopettajat nostavat tärkeäksi tuen saamisen kollegoilta ja johtajalta. Tuki ja yhteistyön tekeminen mahdollistavat ajatusten jakamisen ja omien ajatusten peilaamisen toisten ajatuksiin, mikä auttaa omassa ammatillisessa kasvussa. Jaettu reflektio tukee noviisiopettajan pedagogista johtamista. Tutkimus osoittaa, että uran alussa saadut kokemukset pedagogisesta johtamisesta vahvistaa omaa ammattitaitoa. Uran alku on uuden oppimisen aika, jossa pedagogiseen johtamiseen tarvittava ammatillisuus ja ajattelun taidot kehittyvät sekä pedagogiseen johtamiseen liittyviä asioita opitaan katsomaan laaja-alaisemmin.

Tutkimukseeni osallistuneet noviisiopettajat olivat kaikki suorittaneet varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon. Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto on antanut valmiudet toimia pedagogisena johtajana. Koulutuksen voidaan nähdä antavan pedagogisen osaamisen lisäksi perustelemisen ja reflektoinnin taidot, jotka nähdään yhtenä keskeisenä asiana varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta. Tutkimukseni valossa nämä kaikki ovat merkityksellisiä pedagogista johtamista toteuttaessa. Mutta toisaalta tulkintani mukaan noviisiopettajat eivät olleet aivan varmoja, mitä kaikkea pedagogisen johtamisen käsitteeseen sisältyy ja miten pedagoginen johtaminen määritellään. Voidaanko ajatella, että koulutus on tarjonnut varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiikan työhön osaamisen, jonka avulla var-

haiskasvatuksen opettaja toteuttaa pedagogista johtajuutta, vaikka pedagogisen johtamisen käsite ja sen määritelmä ei ole kaikkien noviisiopettajien mukaan tullut kandidivaiheen koulutuksessa esille?

Edellä mainitusta syystä johtuen Suomalaisessa varhaiskasvatuksen kandidivaiheen koulutuksessa nähdään olevan puutteita. Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajan työkuvaan kuuluu pedagoginen johtaminen, jota toteutetaan työssä lähes koko ajan. Tästä syystä käsitteen määrittäminen ja sisällön avaaminen olisivat keskeisiä asioita kandidivaiheen koulutuksessa, jotta työelämään siirtyvillä varhaiskasvatuksen opettajilla olisi riittävästi tietoa pedagogisesta johtamisesta.

Tutkimukseni analyysissä syntynyt laaja teemojen joukko (yhteensä 172 teema) kuvastaa sitä, kuinka monipuolisesti noviisiopettajat ovat kertoneet pedagogisesta johtamisesta. Noviisiopettajat käsittävät tutkittavan ilmiön hyvin laajasti ja ilmiö tuotti monenlaisia eri näkökulmia, mutta laajoja eroavaisuuksia käsitysten kesken ei tutkimuksessani tullut esille tässä luvussa aikaisemmin mainittujen lisäksi. Laajasti katsoen noviisiopettajilla on hyvin samanlainen käsitys pedagogisesta johtamisesta yksittäisiä näkemyksiä lukuun ottamatta. Tutkimuksessani on huomioitava, että se on toteutettu viiden noviisiopettajan pedagogisen johtamisen käsitysten pohjalta. Näin ollen pienen tutkimusjoukon tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä ne kuvaavat vain pienen joukon käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluvasta pedagogisesta johtamisesta. Aiempia tutkimuksia varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajan roolista ei varhaiskasvatuksessa ole riittävästi tehty, joten tutkimus tuo uutta tietoa tästä opettajan työkuvaan. Näen tutkimuksen tulokset hyödyllisenä lisäten ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtamisesta. Laajemmalle tutkimusjoukolle tehtävä tutkimus mahdollistaisi tutkimuksen yleistettävyyden.

Vaikka kyseessä oli noviisiopettajat, tutkimuksen mukaan heillä näyttää olevan paljon tietoutta ja käsityksiä siitä, mitä pedagoginen johtaminen on varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten kokeneempien varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset pedagogisesta johtamisesta eroaisivat varhaiskasvatuksen noviisiopettajien käsityksistä? Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, onko koulutustaustalla merkittävää eroa käsitteen ymmärtämisen kannalta. Eroaisiko sosionomikoulutuksen saaneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset kasvatustieteen kandidaatin koulutuksen saaneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä? Tai vastaavasti eroaako kasvatustieteen maisterikoulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset kandidien tai sosionomien käsityksistä?

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettisesti tutkijana olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6–7), jossa olen huomioinut asianmukaisella tavalla muiden tutkijoiden työt ja saavutukset, niin että olen kunnioittanut tutkijoiden työtä ja antanut tutkijoille sen arvon ja merkityksen, mikä heidän tutkimussaavutuksensa kuuluu saada heidän julkaisujaan käyttäessäni tässä tutkimuksessa. Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimustyön tarkkuutta, rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta tutkimusta tehdessä. Olen soveltanut tieteelliselle tutkimukselle tyypillistä avoimuutta julkaistaessa tutkimukseni tuloksia. Olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti suunnittelemaan, toteuttamaan ja raportoimaan tutkimukseni, niin että se noudattaa tieteelliselle tiedolle asetettuja vaatimuksia. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6–7.)

Tutkimuksen eettisyyden arviointi nähdään tärkeänä osana laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Tutkimusetiikka koskee tutkimuksen aiheen valintaa, tiedonhankintaa, tulosten soveltamista ja tutkimukseen osallistujien suojaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 152–157). Aiheen valintaa olen perustellut aiemmin johdannossa. Tutkimukseen osallistuville olen selvittänyt tutkimusaiheen ja tarkoituksen sekä olen saanut luvan käyttää heidän tuottamaa tutkimusaineistoa vain tässä kyseisessä pro gradu -tutkielmassani. Jokainen tutkittava on tiennyt tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, joten jokainen heistä on osallistunut tutkimukseen vapaaehtoisesti ja tietäen, että tutkimusaineisto hävitetään tutkimukseni valmistuttua.

Olen pohtinut tutkijana, ohjasiko tai rajoittiko teemahaastattelurunko (liite 1) liikaa opettajien käsityksiä tutkittavasta aiheesta ja rajautuiko tutkimukseni kannalta oleellista tutkimuksen ulkopuolelle. Aineistonkeruun toteutin jokaisen haastateltavan kanssa tavaten heidät vain yhden kerran, joten tutkimuksen ulkopuolelle on saattanut jäädä asioita, joita tutkittavat eivät ole muistaneet tuoda esille haastattelutilanteessa. Olen myös pohtinut, onko haastattelu välttämättä kaikille luontaisin tutkimukseen osallistumisen muoto. Jollekin ajan kanssa kirjoittaminen voi olla luontevampaa kuin kerran järjestetty haastattelutilanne. Toisaalta tutkijana koin haastattelutilanteet luontevina keskusteluhetkinä, joissa tutkittavat saivat vapaasti tuoda asioita esille ja minä tutkijana huolehdin siitä, että haastattelu pysyi tutkimusaiheessa.

Tutkimukseeni osallistuvien tutkittavien tunnistamattomuutta olen pyrkinyt tutkimuksessani tutkittavien yksilöllisyyden suojan puolesta takaamaan ja olen käsitellyt minulle annetut tutkimustiedot luottamuksellisesti. Tutkijana olen analysoinut tutkittavilta saamaani aineistoa tavalla, jolla vältän virheellisten tietojen ja tulkintojen syntymistä. (ks. Lichtman, 2013, 52–53,

55.) Koko tutkimusprosessin ajan olen tiedostanut vastuuni eettisenä toimijana tutkimusta tehdessä ja olen noudattanut hyvää eettistä tutkijan työtä.

Tutkimusta tehdessä olen tiedostanut tutkijana, että tutkimustilanteet ovat tapahtuneet luotettavassa ympäristössä. Tutkimustilanteessa olen pyrkinyt välttämään sellaisen tutkimustilanteen syntymistä, jossa olisin toiminut kaveriroomissa. Tutkimustilanteessa tiedostin oman roolini tutkijana ja tutkimukseeni osallistuneiden, tuntemieni noviisiopettajien, roolin tutkittavana. (ks. Lichtman, 2013, 53–54.) Koska tutkijana tunsin jollakin tapaa kaikki tutkimukseeni osallistuneet noviisiopettajat, olen pohtinut tämän ”tuttuuden” vaikutusta tutkimukseeni. On mahdollista, että ennestään tuntemalle tutkijalle on mahdollista tuoda asioita esille rohkeasti ja monia näkemyksiä ja tuntemuksia esiin tuoden. Mutta toisaalta on yhtä lailla mahdollista, että ennestään tuntemalle tutkijalle ei uskalleta tuoda kaikkia asioita itsestään noviisiopettajana esille, jolloin tutkimuksestani on voinut jäädä keskeisiä asioita tämän takia pois.

Olen johdannossa selittänyt tutkimusaiheen tarpeellisuutta varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä sekä luvussa 3 avannut ja pohtinut tutkimusaineiston keruuprosessia. Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa on olennaista myös arvioida analyysiä, sen toteutumista ja tutkimustuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163–164). Koen tutkijana, että tutkimuksessani esille tuotu fenomenografisen analyysin tarkka vaiheittainen kuvaus ja jokaisesta analyysivaiheesta koottu taulukkoesimerkki lisää luotettavuutta. Olen pyrkinyt selkeään, arkikieliseen ilmaisuun, jossa kuvaukset on liitetty suoriin lainauksiin, jolloin lukija pystyy näkemään tutkijana tekemiäni päättelyitä ja perusteluita (Niikko, 2003, 38–39). Lisäksi tutkimukseni tuloksissa olen tutkijana tuonut esille monipuolisesti aineistosta lainauksia ja pyrkinyt siihen, että jokaisen haastateltavan noviisiopettajan niin sanottu ääni pääsisi tasavertaisesti tutkimukseni tuloksissa esille. Osan noviisiopettajien käsitykset pääsevät tuloksissa hieman useammin esille. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö kaikkien noviisiopettajien käsitykset olisi olleet minulle tutkijana merkityksellisiä ja tärkeitä tutkimukseni kannalta. Olen analyysivaiheessa lukenut useasti haastatelluaineistot läpi, jonka perusteella olen huomannut, että tutkimusaineistossa esiintyy saturaatioita eli aineistossa on ilmennyt samanlaisia käsityksiä noviisiopettajien kesken (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99). Uskon tutkijana, että jokaisen tutkimukseeni osallistuneen noviisiopettajan käsitykset on tutkimuksessani huomioitu ja kuultu.

Tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa voin tutkijana myöntää, että oma ennakkokäsitys pedagogisesta johtamisesta oli tutkimukseni alkaessa paljon kapeampi kuin noviisiopettajien.

Luottavuuden lisäämiseksi olen tiedostanut ja tuonut johdannossa esille omat ennakko-oletukset tutkimusta kohtaan. Tutkijana toimiessani olen pyrkinyt huomioimaan näiden ennakko-oletusten olemassaolon ja tiedostanut, että tutkijana minun tulee jättää omat ennakko-oletukset tutkimukseni ulkopuolelle, etteivät omat ennakkokäsitykset nouse vaikuttavaksi tekijäksi tutkimukseni toteuttamisessa. Olen pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan tarkastelemaan novii-siopettajien käsityksiä monesta eri näkökulmasta, jotta välttäisin sen, että omat ennakkokäsitykset ohjaisivat tutkimustulosten tarkastelua tiettyyn suuntaan. Omien ennakkokäsitysten sivuun jättäminen toi tutkittavien käsitykset esille laajempänä ja moniselitteisempänä.

Olen yllä kuvannut ja pohtinut hyvää tieteellistä käytäntöä, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, 150–151) mukaan kuvaa tutkimuksen uskottavuutta ja eettisyyttä. Olen koko tutkimusprosessin aikana noudattanut näitä käytäntöjä tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi. Koko tutkimusprosessin ajan olen kuvannut tutkimukseni teon eri vaiheita mahdollisimman avoimesti ja laajasti. Lisäksi olen pyrkinyt käyttänyt vain vertaisarvioituja tieteellisiä julkaisuja sekä olen huomioinut tutkimuksessani sekä kansallisen että kansainvälisen tutkimuskentän. Haastetta tutkimukselle on asettanut suomalaisen varhaiskasvatuksen tietynlainen ainutlaatuisuus ja erilaisuus muiden maiden varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin nähden, joten tästä syystä kansainvälisiä julkaisuja olen joutunut rajallisesti käyttämään.

Tutkimusprosessi alkoi vuoden 2018 alussa, jonka jälkeen se on pikkuhiljaa mennyt eteenpäin aina vaihe kerrallaan, välillä ollen pitkiäkin taukoja. Tutkimusprosessi on kohdannut sekä ylä- että alamäkiä: välillä tutkimus on edennyt lyhyessä ajassa hurjasti eteenpäin, mutta välillä kirjoittamisen inspiraation puuttuessa tutkimus ei ole edennyt suunnitelmien mukaisesti. Tutkimuksen tekoprosessin pitkän ajan ja katkonaisuuden näen tämän tutkimuksen vahvuutena, mutta myös haasteena. Haastetta on tuonut pitkien taukojen jälkeen työn jatkaminen, mutta toisaalta koen, että tauot antoivat aikaa ajatusten kehittymiselle ja pohtimiselle.

Lähteet

- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2006) *Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Ahonen, S. (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. (2013) How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5–29. Luettu 20.3.2019, saatavilla: <http://ecadmin.wdfiles.com/local--files/leadership-administration/How%20do%20they%20manage%20-%20EC%20Leadership.pdf>.
- Berry, J. M. (2009) The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. Texas A&M University. Luettu 5.3.2019, saatavilla: <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2009-08-7182/BERRY-RECORD-OF-STUDY.pdf?sequence=3>.
- Blomberg, S. (2008) *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Clouder, L. (2000) Reflective practice in physiotherapy education: a critical conversation. *Studies in higher education*, 25(2), 211–223. Luettu: 19.4.2019, saatavilla: <http://web.a.ebsco-host.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5ab66661-19ba-4acc-bb0c-dd2ed4fe5f1b%40sdc-v-sessmgr03>.
- Colmer, K. (2008) Leading a learning organization: Australian early years centres as learning networks. *European early childhood education research journal*, 16(1), 107–115. Luettu: 23.4.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13502930801897111>.
- European Commission (2010) *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Document SEC. Luettu 20.3.2019, saatavilla: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009) A study of novice teachers: Challenged and support in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.
- Fonsén, E. (2014) *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Luettu 14.3.2019, saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf>.

- Fonsén, E. (2008) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa: Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto, 42–53. Luettu 23.3.2019, saatavilla: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen_johtajuuden_ytimessa_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Harisalo, R. (2008) Organisaatioteoriat. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. (2016) Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylän: PS-Kustannus, 43–57.
- Heikka, J. (2014) Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Academic Dissertation. University of Tampere. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino. Luettu 14.3.2019, saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1>.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2018) Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156. Luettu 27.3.2019, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60921/perceptions%20of%20earlyaccepted%20manuscript.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016) Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of early childhood education research*, 5(2), 289–309. Luettu 27.3.2019, saatavilla: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011) Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, 14(4), 499–512. Luettu 16.3.2019, saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1>.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005) Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H. L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010) Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa: Heikkinen, H. L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Verme: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 7–60.
- Hebert, E. & Worthy, T. (2001) Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897–911.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011) Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013) Tutki ja kirjoita. 19. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009) Tutki ja kirjoita. 15. uud. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hujala, E. (2013) Contextually defined leadership. Teoksessa: Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University press, 47–60.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012) Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Jokinen H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2012) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004) Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinajan kirja.
- Kaikkonen, P. (2004) Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Tutkimuksia 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliala, M. (2012) Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2002) Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa: Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (2002) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010) Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ammattiryhmien kohtaamisissa. Loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto. Luettu: 19.4.2019, saatavilla: <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2017). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1–11.
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U. & Tynjälä, P. (2017) Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163.

- Kupila, P. (2007) ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyllönen, M. (2011) Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Akateeminen väitöskirja. Luettu: 20.3.2019, saatavilla: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lastentarhanopettajaliitto (2019) Varhaiskasvatuksen opettajan laaja-alainen osaaminen. Luettu: 4.4.2019, saatavilla: https://www.lastentarha.fi/uploads/2019/01/10767eb6-sateenvarjo_5painos_vedos3.pdf.
- Lichtman, M. (2013) Qualitative Research in Education. A User’s Guide. 3rd edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lunn, P. & Bishop, A. (2002) Nursery teachers as leaders and managers. A pedagogical and subsidiarity model of leadership. *Research in Education*, 65, 13–22.
- Luukkainen, O. (2004) Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2006) Too little or too much. Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351–358.
- Marton, F. (1988) Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa: Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer Press, 140–160.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Niikko, A. (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nivala, V. (2002) Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. *Kasvatus* 33(2), 189–202.
- Nyman, T. (2009) Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40(4), 317–327.
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017) Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206. Luettu 5.3.2019, saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231362/Onnismaa_Tahkokallio_Reunamo_Lipponen_issue6_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Parrila, S. (2011) Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa: Vähärautio, A. (toim.) *Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) –hankkeen*

- Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009-2011. Oulu: Uniprint, 84–87. Luettu 16.3.2019, saatavilla: <http://www.sosiaalikallega.fi/kaste/pohjois-pohjanmaa-lapsen-hyva-arki/lapsen-hyvaa-arkea-rakentamassa-nettiversio.pdf>.
- Parrila, S. & Vähänen, L. (2006) Pedagogiikan johtaminen 2000-luvulla. Teoksessa: Parrila, S. (toim.) Perhepäivähoidon kehittämishaasteita. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:7; 29–34. Luettu 23.3.2019, saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70558/selv200617.pdf?sequence=1>.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011) Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011) Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Soukainen, U. (2015) Johtajan jäljillä – Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37–46.
- Taipale, M. E. (2004) Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Their, S. (1994) Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009) Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–187.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Yleinen tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyn käsitteleminen Suomessa. Luettu 26.4.2019, saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Uljens, M. (1989) Fenomenografi. *Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1991) Phenomenography - A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa: Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990: esitelmä. Oulu: Oulun yliopisto, 80–107.

- af Ursin, K. (2012) ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 79-104.
- Varhaiskasvatustilaki (2018/540) Luettu 8.3.2019, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) Opetushallitus. Luettu 8.3.2019, saatavilla: https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf.
- Vesterinen, P. (2006) ”Aamulla, kun herää, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin – ja se jatkuu koko päivän.” Teoksessa: Vesterinen, P. (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro, 29–48.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development, 31(1), 115–127.
- Ärlestig, H. & Törnsen, M. (2014) Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. The International Journal of Educational Management. Umeå: Umeå University. Luettu: 27.4.2019, saatavilla: <https://search.proquest.com/docview/2105072100/fulltextPDF/BB7B40D014E44886PQ/1?accountid=13031>.

Liitteet

Teemahaastattelun runko

Teema 1: TAUSTATIEDOT

- Koulutustausta
- Työkokemus
- Työvuodet

Teema 2: PEDAGOGISEN JOHTAMISEN MÄÄRITTELY

- Käsitys pedagogisesta johtamisesta
- Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa
- Hyvä pedagoginen johtaminen
- Pedagoginen johtaminen lastentarhanopettajan työssä

Teema 3: PEDAGOGISEN JOHTAMISEN TOTEUTTAMINEN LASTENTARHANOPETTAJANA

- Pedagogisen johtajan rooli
- Pedagogisen johtamisen toteuttaminen ja toteutuminen
- Varhaiskasvatussuunnitelman / Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja lain merkitys ja rooli
- Kokemukset pedagogisena johtajana olemisesta
- Pedagogisen johtamisen haasteita
- Tärkeimmät työnkuvat pedagogisena johtajana

Teema 4: PEDAGOGISEEN JOHTAMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

- Työuran alkuvaihe
- Koulutuksen vaikutus pedagogiseen johtamiseen
- Työyhteisön vaikutus pedagogiseen johtamiseen
- Pedagogisesta johtamisesta puhuminen työyhteisössä
- Pedagogiseen johtamiseen tarvittavat taidot ja osaaminen
- Oman osaamisen kehittäminen